



TESIS DOCTORAL

La formación ética en la edad juvenil

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR
PRESENTADA POR

Nelly Mercau López

DIRECTOR:

Juan José López Ibor

Madrid, 2015

R.33.286

DE 1.^a
MER

UNIVERSIDAD DE MADRID

Facultad de Filosofía y Letras

Sección de Pedagogía

LA FORMACION ETICA EN LA EDAD JUVENIL

**Tesis presentada para la
obtención del grado de Doctor.**

Dirigida por:

**el Dr. Juan José López Ibor
Catedrático de la Universidad de Madrid**

Alumna: Nelly Meroau López



UNIVERSIDAD COMPLUTENSE



531181537X

Año 1.965

A. M. G. D.

A España, mi Patria Espiritual

al Dr. López Ibor, Maestro

Al Instituto de Cultura Hispánica

A su Director, Dr. Gregorio Marañón

A todos y a cada uno de los españoles
que me han alentado con su amistad in
comparable y de quienes tanto he apren
dido.

Con afecto y gratitud.

電話：(02) 2219-1111

Página

Parte I

INTRODUCCION	4
CAPITULO I Las instancias éticas en la edad juvenil.	9
CAPITULO II La dimensión ética de la persona lidad en formación.	12
1) Las edades del hombre	13
2) La importancia psicológica de la infancia y la adolescencia.	15
3) El mundo ético del adolescen- te.	19
4) La conciencia moral en la ado- lescencia.	27
5) El Super Yo y conciencia mo- ral.	30
CAPITULO III El hombre contemporáneo y "su - circunstancia".	40
CAPITULO IV Los fundamentos metafísicos del orden moral en la filosofía to- mista.	46
CAPITULO V La afectividad y los valores. ...	54
1) La vida afectiva.	55
2) La libido.	57
El complejo de Edipo.	64
El sentimiento de culpabili- dad.	68
3) La vida afectiva en la adoles- cencia.	71
4) Valor, objetividad y sentimien- tos.	74

	<u>Página</u>
CAPITULO VI Los límites de la instrucción moral.	84
1) Los motivos éticos	85
2) El contenido objetivo de la instrucción ética.	98
CAPITULO VII Religión, Moral y Vida.	105
1) El sentimiento religioso en la adolescencia.	107
2) Psicoanálisis y religión ...	112
3) Religión y vida.	118
CAPITULO VIII La vivencia ética en la comunidad.	125
1) El descubrimiento del "tú" . a través del amor.	126
2) El retorno a la convivencia social como objetivo de plenitud humana.	131

Parte II

CAPITULO IX El problema de la formación - ética de la juventud.	143
1) Bases para la consideración de la necesidad de incluir la formación ética y religiosa en los fines educativos que orientan la educación en la edad juvenil. ...	144
a) Posibilidad de la formación ética en la edad - juvenil.	148
b) El ser en formación y - su ambiente.	152
c) La realidad nacional y el adolescente.	155
d) El educador y su vivir - educar en la encrucijada educativa. ..	161

	<u>Página</u>
Amor.	164
Ejemplaridad.	165
Autoridad.	168
Humildad.	171
Paciencia.	177
e) Contenido y límites de la formación ética.	183
El hombre como realidad constitutivamente moral.	186
Naturaleza de la moral.	187
La Ética objetiva. ...	188
La solución cristiana.	189
El acto de conciencia.	193
El acto volitivo.	208
El tránsito a la acción.	210
2) El esquema metodológico de su contenido.	213

Parte III

CAPÍTULO XEl magisterio cristiano.	229
1) La "habitación" de la persona humana en el mundo.	230
2) El educador cristiano.	232
3) Mentes y almas.	243
4) Cristo Maestro.	246
5) El ideal de santidad.	249
CONCLUSIONES	251
BIBLIOGRAFIA	255

INTRODUCCION

Estas reflexiones han sido escritas en España, mirando a Hispanoamérica.

Ha sido necesario detenerse en el camino, para meditar en la hondura de la tarea docente proyectada hacia la formación ética de la juventud.

¿Qué sentido tiene este quehacer humano y para qué - influimos en el ser inmaduro del educando? ¿Qué concepción del - hombre nos ilumina en cada jornada, para acercarnos a ese ideal con fidelidad irremunciable?

.

Las formas de la vida social están en continuo y constante cambio. Las "crisis" se acentúan en todos los órdenes. La - difusión de las más diversas ideologías, muchas extrañas a nuestro propio sentir, nos invaden avasalladoras, a través de la literatura, radio, teatro, etc.

La técnica va dominando al hombre.

El confort se ha transformado en una especie de meta final que subordina a otros móviles de conducta.

Una conciencia de "masa", como factor de "presión", - impulsa al pueblo que se agita en busca de reivindicaciones empleando todos los medios a su alcance, inclusive la fuerza. La -

ambición del poder es manifiesta en los grupos en pugna.

Las palabras parecen gastarse y perder su contenido intrínseco, porque se declaman sin corresponder a la realidad de los hechos. Inclinan al escepticismo.

Las instituciones se multiplican y dividen, proliferando los profetas con soluciones para todos los males de la vida republicana. Todos se llaman "salvadores" y exhiben sus complejos programas redentores.

Nuevas religiones y mitos apasionan a los hombres.

Los problemas económicos agobian la vida humana, reduciendo la inquietud social a un estado primitivo: la lucha por la propia subsistencia, donde triunfa el más fuerte, no importa por qué medios.

Los derechos de la persona se proclaman en todos los sitios.

En nombre de su libertad, se exigen cambios de principios, para que éstos no la "coarten" ni contradigan en su obrar.

Un nuevo materialismo, tecnificado y sutil, va penetrando el ambiente e influyendo en las actitudes individuales.

.

Es en esta hora y entre esta diversidad de caminos, que nos sale al encuentro una juventud impaciente por actuar y - deseosa de encontrar una respuesta a nuevos interrogantes.

¿Estamos preparados para ayudarles en su búsqueda?
¿Qué les daremos? ¿Sirven nuestros planes educativos para contemplar integralmente las necesidades espirituales básicas de los -

alumnos?

Nuestras leyes excluyen la enseñanza ética y religiosa en los centros escolares.

Esta ausencia fundamental nos preocupa.

No basta dar conocimientos si se ha decapitado espiritualmente el concepto del ideal del hombre, que queremos reflejar en la enseñanza. Se ha negado su dimensión más auténticamente humana.

.

Pensamos por tanto, que urge considerar la necesidad de la formación ética en nuestros adolescentes.

En todas las crisis, subyace una más profunda, más trágica por las consecuencias: crisis de valores, de principios éticos que regulen los actos de los hombres.

Sin una claridad de fines, mal podemos emplear los medios.

Aun los mejores resultarán ineficaces, si no merece nuestra atención el núcleo fundamental de la persona. Sin una concepción integral del hombre, estamos construyendo en el vacío.

Las técnicas más perfectas se resquebrajan sin base que las justifique y las sustente.

.

En nuestro poema nacional, Martín Fierro, en el que "se enaltecen las virtudes morales que nacen de la ley natural y que sirven de base a todas las virtudes sociales", hay unos ver-

cos que contienen profunda sabiduría:

Hay hombres que de su cencia,
tienen la cabeza llena;
hay sabios de todas menas,
mas digo, sin ser muy ducho:
es mejor que aprender mucho
el aprender cosas buenas.

CAPITULO I

-LAS INSTANCIAS ETICAS EN LA EDAD JUVENIL.-

LA FORMACION ETICA EN LA EDAD JUVENIL

En nuestro diario quehacer educativo, en contacto con adolescentes, nos encontramos que nos plantean frecuentemente problemas existenciales, con motivo de los acontecimientos de que - informa la prensa o los otros medios de difusión, obligándonos a reflexionar y dar una respuesta.

Estamos comprometidos en esa respuesta. Ella refleja nuestra actitud frente a valores concretos. También nos compromete al interrogante, que desde otro ángulo y quizá ^{en} otros términos, es nuestro.

Más allá de la lección y de la clase, los alumnos nos llegan con inquietudes de autenticidad, con posturas ante evidentes instancias éticas, aunque no siempre encausadas rectamente, con valoraciones originales, a veces reaccionando agresivamente ante las normas que rigen la convivencia social.

A pesar de nuestra comprensión, hay observaciones y ¿por qué no decirlo? hasta reproches, que pueden servirnos para perfeccionar nuestra labor, abierta siempre a enriquecimiento y hondura.

Los tests, los cuestionarios y las encuestas que maneja^{mos} en nuestra labor docente, nos han proporcionado, más de una vez, un material fecundo en sugerencias útiles, que han reflejado apreciaciones que si bien no coinciden en la realidad con lo generalmente aceptado, tienen la virtud de una sincera inquietu

0

tud por los valores de verdad, justicia, dignidad humana, etc...

Però ese descontento ante el mundo "ya hecho" del -
adulto, al que enfrentan a veces con hostilidad, ¿pertenece exclu
sivamente a una de las características propias de la adolescen-
cia, que nos enseñaron los libros de Psicología, o también hay un
mundo "en crisis", donde los valores parecen declinar? ¿Hasta qué
punto los interrogantes de nuestros alumnos tienen la tremenda -
coincidencia de una verdad que nos duele reconocer? En esa búsque
da continua de verdad y afirmación personal, ¿hemos contribuido
eficazmente a un real y definitivo encuentro con los valores? ¿o
el presente histórico que vivimos en su evolución continua nos ha
envuelto en ese cambio que parece llevar en su corriente las nor-
mas éticas en vigencia, y nos ha hecho espectadores, en lugar de
verdaderos actores de una realidad de la que somos responsables
porque desempeñamos una misión educadora?

Tres términos aparecen en nuestra problemática: el ser
en formación de los adolescentes, los contenidos axiológicos de -
la edad histórica que vivimos, y entre ambos, el educador, como -
puente tendido entre dos realidades que debe comprender e integrar.

Porque no puede enfrentarse el "yo" de los jóvenes, en
indigencia imadura con lo demás que no es su "yo". Hay una dialéc-
tica vital que nos debe conducir a superar fecundas oposiciones,
para encontrar la síntesis, en aquello que permanece.

Ante cada joven, tenemos la tarea irremunerable, de -
enseñarle a recrear valores, rehacer experiencias, de descubrir
nuevamente lo eterno, que no siempre se vislumbra en el devenir
cotidiano; de luchar por la reconquista de lo que no pasa, a pe-
sar de las mutaciones del progreso y de la técnica.

Debemos aprender para enseñar.

Y la doctrina no solamente se encuentra en los textos, sino también en el intercambio vital de la tarea docente. Los jóvenes y el momento histórico que vivimos, tienen mucho que decirnos.

El progreso asombroso de nuestros días, nos ayuda a no sentirnos como un proceso acabado, sino continuo. Hemos de estar en vigilia permanente. En nuestra misión educadora, no podemos dormir en un mundo que deviene con nueva faz constantemente. Larga es nuestra vigilia.

Los jóvenes también nos ayudan a exigirnos más, cuando buscan la verdad y nos apremian con sus interrogantes y definiciones. Y nos invitan a re-plantear viejos y siempre nuevos problemas, nos hacen meditar si las respuestas que formulamos son eficaces, si las vivimos en plenitud, si coadyuvan a la captación del mundo ético que presienten y si son adecuadas a la realidad que nos circunda y en cierta manera nos ilumina con su propia totalidad.

.....

CAPITULO II

.-LA DIMENSION ETICA DE LA PERSONALIDAD EN FORMACION.-

- 1.- Las edades del hombre.
- 2.- Importancia psicológica de la infancia y la adolescencia.
- 3.- El mundo ético del adolescente.
- 4.- La conciencia moral en la adolescencia.
- 5.- Super Yo y conciencia moral.

1. LAS EDADES DEL HOMBRE

Desde su nacimiento hasta la muerte, el hombre describe una línea ascensional, madurando y perfeccionándose en todas las dimensiones de su ser.

El que nace como el más indigente y necesitado de los animales, el "débil junco que piensa" que definiera Pascal, va alcanzando mayor perfección, superando a todos los seres del universo.

Así, el recién nacido, desde una situación análoga a los animales, provistos sólo de paleocéfalo, en los que por el estado rudimentario de su corteza (paleocortex), el pallidum es el órgano encargado de responder con incitaciones motrices a los impulsos recogidos por el paleo-tálamo y por la corteza olfatoria (1), va diferenciándose de todos ellos, hasta alcanzar rasgos específicamente humanos, originales.

Pavlov cuando distinguía la palabra, segundo sistema de señales de la realidad, como algo "específicamente nuestro" y como que "es precisamente la palabra que nos hizo hombres" (2), a pesar de su rectificación posterior, nos dice sólo un aspecto diferencial.

La palabra es expresión de un pensamiento, cuya génesis es un proceso mental complejo y misterioso. En el ser humano, hay algo más que un simple comportamiento biológico. Es su dimensión espiritual, que en estrecha "unión sustancial" con el cuerpo, le da prestancia nueva y única.

(1). López Prieto, Ramón: Cómo funciona nuestro sistema nervioso. Edic. Rialp, S.A.

(2). Pavlov, I. P.: Selected Works, Moscow, 1955, pág. 262. Cita do por López Prieto, ob. cit., pág. 63.

El animal sufre y muere. Pero el hombre alcanza a profundizar en angustia, el interrogante "por qué" muere, "por qué" - sufre. Para él, todo acontecer significa algo, ante el cual elige y se define, pudiendo contrariar su naturaleza.

Un fruto maduro que cae, cumple su ciclo; no se desvía de su naturaleza. El hombre, tiene la posibilidad de responder según su propia elección, aunque vaya en contra de su propia naturaleza. Frente a un determinado estímulo, ha dicho López Ibor, tiene una melodía de respuestas posibles. No posee un perimundo cerrado, sino un mundo abierto. (1).

En su desarrollo, podemos distinguir periodos, conocidos comúnmente aceptados, de infancia, adolescencia, juventud y - vejes.

No podemos decir exactamente "desde cuando" y "hasta - donde" se extiendan cada una de ellas, porque hay diferencias individuales, de sexo, raciales, y dependen también, en los distintos países, de la mayor o menor extensión que la vida social pueda darles. Sin embargo, a pesar de estas diferencias que aludimos, hay - algunas características propias, generales, comunes, que podemos - considerar.

.....

(1). López Ibor, Juan José: Lecciones de Psicología Médica. Vol. II. Editorial Paz Montalvo.- Madrid 1964. Pág. 352.

2. IMPORTANCIA DE LA INFANCIA Y LA ADOLESCENCIA

Aun cuando centramos la observación en un aspecto particular de las edades del hombre, no las separamos de su indivisible unidad bio-psíquica, entendiéndolas además, en función de la totalidad.

Durante la infancia, el ser va pasando desde sus reflejos iniciales y de una conducta casi exclusivamente biológica, hasta su independencia, con el ejercicio de los sentidos, que le abren su experiencia al mundo exterior, en actitud de imitación, posesión y juego.

Es la edad de las primeras impresiones. Freud supo ver la influencia decisiva que estas impresiones pueden tener en las posteriores etapas de vida.

El ejercicio de los sentidos, inicia la percepción del mundo que le rodea, comenzando por el más inmediato y desde su primera sonrisa significativa hasta la adquisición de la palabra, como expresión de ideas, aparece más clara la imagen del hombre que está implícita en el niño.

Con el ingreso a la escuela deja de ser tratado exclusivamente en su individualidad, para entrar en contacto con otros, junto a los cuales descubrirá nuevos valores y aprenderá a convivir en sociedad.

Tristán de Athayde, (1) nos refiere cómo cada edad, tiene algo que enseñar a la que sigue, perdurando de cada una, aquello que ha ahondado entrañablemente.

(1). Tristán de Athayde: Las cinco edades del hombre. Editorial Difusión, S.A. Bs. As.

Y el niño, dice, tiene una inclinación hacia lo misterioso, el presentimiento y la noción clara de las verdades ocultas bajo las apariencias efímeras del universo. Más que cualquier otra edad, la infancia sabe comprender la realidad de los mundos invisibles.

Con el advenimiento de la adolescencia, a veces brusco, comienzan nuevas inquietudes y hay otro sentido en la percepción de las cosas y de sí mismo.

La objetividad cede a la subjetividad: junto al descubrimiento de su intimidad, de su "yo" personal, hay matices de "evasión" y "angustia", como lo han descrito diversos autores.

Arévalo (1) ha destacado la unidad de sentido que hay en la "evasión" y el "retorno" de los adolescentes. Se trata, piensa él, de proyecciones externas de íntimos procesos de desvalorización y revalorización del mundo, quedando de manifiesto que durante la adolescencia se cumple la primera "curva axiológica" de las varias que pueden producirse en la vida del hombre.

Habría una evasión, por tanto, motivada por la decepción del mundo de los adultos. El adolescente es dogmático. No acepta - aquello que cree debe cambiar, no ser así. Se aparta para no ceder.

Pero es una actitud momentánea. Los psicólogos reconocen varios motivos por los cuales el adolescente retorna a la sociedad, para participar en ella: la amistad, el amor; un maestro, un ideal...

Tristán de Athayde observa que es la edad de los encuentros maravillosos. Y es en esta encrucijada donde le encontramos.

(1). Arévalo, Juan José: La adolescencia como evasión y retorno. Instituto de Didáctica.- Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Bs. As.- 1941.

Nuestra palabra, no puede ser intrascendente, neutra. Menos aún, - incompleta en su sentido formativo, excluyendo referencias a valores, que en esta edad, exigen consideración. Si "profunda es la ta rea de educar", como dice Garfía Hos, (1) su proyección alcanza lí mites insospechados.

Nuestro poeta Boheverría, pone en los labios de uno de los personajes del poema Avellaneda, unas palabras cuyo contenido suscitan a reflexión:

... a dudar, me enseñaron los doctores
de Dios, de la virtud, del heroísmo,
del bien, de la justicia y de mí mismo;
Me enseñaron como hábiles conquistas
del espíritu humano, en las edades
esos dogmas falaces y egoístas
que como hedionda lepra se pegaron
en el cuerpo social y de la patria
la servidumbre y la muerte prepararon.

Sartre, (2) en Las Moscas, refiere en un diálogo entre el Pedagogo y Orestes, su discípulo, una observación que tiene vigencia en la realidad:

El Pedagogo: ¿Dónde dejáis la cultura, señor? Vuestra cultura os pertenece, y os la he compuesto con amor, como un ramillete, ajustando los frutos de mi sabiduría y los tesoros de mi experiencia. ¿No os hice leer temprano todos los libros, para familiarizaros con la diversidad de las opiniones humanas, y recorrer cien Estados, demostrándoos en cada circunstancia cuán va riables son las costumbres de los hombres?. Ahora sois joven,

(1). Garfía Hos, Víctor: La tarea profunda de educar.-Ediciones Rialp, S.A.- Madrid, 1962.

(2). Sartre, Jean Paul, Teatro.-Editorial Losada, S.A.-Bs. As.

rico y hermoso, prudente como un anciano, libre de todas las servidumbres y de todas las creencias, sin familia, sin patria, sin religión, sin oficio, libre de todos los compromisos y sabedor de que no hay que comprometerse nunca: en fin, un hombre superior, capaz además de enseñar filosofía o arquitectura en una gran ciudad universitaria, ¡y os quejáis!

Orestes.-- No, hombre, no me quejo. No puedo quejarme: me has dejado la libertad de esos hilos que el viento arranca a las telas de araña y que flotan a diez pies del suelo; no peso más que un hilo y vivo en el aire.

Nuestra tarea, por tanto, puede ser "profunda", o valer, por sus frutos, también como "los hilos de las telas de araña" del personaje sartreano.

Sólo la calidad del contenido axiológico justificará o no nuestra labor.

.....

3. EL MUNDO ETICO DEL ADOLESCENTE

En la infancia, por su desvalimiento, el niño está totalmente influenciado y depende del ambiente familiar y social que le circunda, realizándose un verdadero proceso de asimilación inconsciente. Los padres transmiten sus valoraciones de bien y de mal, y a través de ellos, mediatamente, como señala Otto Willmann, tiene marcada importancia "el aparato cultural", o sea, el conjunto de objetos que la civilización ha creado para cubrir nuestras necesidades o para proporcionarnos comodidad. "Los productos del arte y de la industria, dice, no sólo obran en nosotros como objetos inanimados, sino como encarnaciones, que son, de pensamientos y finalidades. En ellos está, por decirlo así, aprisionada una idea, la cual se desprende por la investigación y consideración intelectual; pues, comprender un artefacto equivale en cierto modo a reconstruirlo mentalmente; y toda actividad intelectual depositada en una obra humana, despierta, como esecuyo, otra intelectual actividad en quien la contempla. Así, el mundo de los objetos producidos por la cultura, viene a ser un poderoso medio para la asimilación moral de los hijos a los padres, transmitiendo a los primeros un gran número de nociones". (1).

El niño, por las imágenes de los cuentos, de sus primeras lecturas, va personificando el bien y el mal en seres caracterizados y definidos: el hada y la bruja. Y si bien va comenzando a encontrar justificaciones lógicas en su conducta moral, siendo capaz de rasgos de generosidad pasando su egocentrismo inicial, es aún, como explica

(1). Willmann, Otto: Teoría de la formación humana.- Tomo II.- Instituto San José de Calasanz.- Instituto de Investigaciones Científicas.

Nosengo, edad de la heteronomía, durante la cual la letra y no el espíritu de la ley es lo que importa observar. La responsabilidad es objetiva y no intencional; la gravedad de la culpa depende del castigo (1).

De los 8 a los 11 años, va adquiriendo, junto a su pensamiento lógico, el respeto a la ley. En la escuela puede adaptarse, gradualmente, al orden impuesto, cumpliendo horarios, disciplinas, deber. En el juego hay un consentimiento recíproco y una obligatoriedad en las normas establecidas.

Hay una mayor superación del egocentrismo en la medida que comienza a manifestarse su sentido social.

En el periodo prepuberal se vislumbra la hostilidad, la agresividad y la independencia, anunciadoras de la fase siguiente (2).

En tests de la expresión Desiderativa, de los doctores José M. Pigón y J. Córdoba (3), hemos tenido ocasión de encontrar interesantes símbolos desiderativos, que nos reflejan la presencia de estas tensiones características en el adolescente.

Citamos algunas respuestas (4):

"No me hubiera gustado ser enredadera, porque esta planta o algunas de ellas son parásitas y a mí no me gusta vivir de los demás, me gusta ser libre, independiente". (C. E. M. 18 años, sexo masculino).

(1). Nosengo, Gesualdo: La educación moral del joven.- Edit. Razón y Fe.- Madrid.- Pág. 44

(2). Nosengo, Gesualdo: ob. cit., pág. 49

(3). Pigón, José M.- Córdoba, J.: El test de la expresión desiderativa en el estudio de la personalidad.- Comunicación presentada al IX Congreso Internacional de Psicotecnia.- Berna, sepbre. de 1959.

(4). Ejemplares sacados de una muestra de 200 tests tomados a adolescentes de distintos grupos escolares.

"No me hubiera gustado ser caballo pues no podría soportar las imposiciones de mi dueño". (J. J. D. E. 17 años, sexo masculino).

"No me gustaría ser zapato, porque pisa el suelo". (M. B. M. 16 años, sexo femenino).

"No me hubiera agradado ser una enredadera, porque necesita de la pared para levantarse, treparse". (S. L. M. 17 años, sexo femenino).

"No me gustaría ser alfombra, pues siempre ha de estar debajo de todos, sirviendo". (E. M. G. 18 años, sexo masculino).

"No me gustaría ser piso, porque tiene que soportar todas las pisadas". (E. S. U. 17 años, sexo femeni no).

Los símbolos "hiedra", "enredadera", "parásita", expresan dependencia, apoyo, necesidad de sostén. Su rechazo, es decir, no querer ser como la "hiedra", la "enredadera", manifiestan un an helo de valerse por los propios medios, no depender o sostenerse o vivir a expensas de algo.

El rechazo de los símbolos "alfombra", "piso", "zapato", reflejan amor de sí, orgullo que no permite ser "pisoteado", "golpeado", "servil".

Fuerte individualismo, afirmación del "yo", con derecho a no ser ultrajado, herido, "pisado".

Podemos señalar, que un mismo símbolo desiderativo se

ha repetido en distintos individuos o se han empleado distintas imágenes con análoga significación. Algunos ejemplos:

"A mí me hubiera gustado ser pájaro, por la libertad que tienen". (L. A. G. 17 años, sexo masculino).

"Me hubiera agradado ser avión para volar en la inmensidad del espacio, sin límites". (J. S. C. 19 años, sexo masculino).

"Me hubiera agradado ser un pájaro, paloma tal vez, porque viviría libre". (M. C. U. 17 años, sexo femenino).

"Me hubiera gustado ser un águila, por la libertad y su fuerza, y sobre todo porque vive en las cumbres, donde nadie ha podido alcanzarla, sin perturbar su soledad". (G. de A. 17 años, sexo masculino).

"Nunca había pensado en ser otra cosa distinta de lo que soy, pero en este momento se me ocurre pensar - que si tuviera la posibilidad de ser otra cosa distinta a lo que soy, preferiría ser mariposa para poder gozar del aire y del sol libremente". (M. P. J. 17 años, sexo femenino).

"Me hubiera agradado ser un pájaro para alegrar la vida del hombre y volar alto y libremente". (R. G. P. 16 años, sexo femenino).

"De haber tenido que vivir como un animal, me hubiera gustado ser un águila. Para tener su libertad, - disfrutar de la soledad, de los altos picos y poder me diante su vuelo poderoso, alejarse de la tierra y con templar la hermosura de la Naturaleza". (E. F. T. 19 - años, sexo masculino).

"Me hubiera agradado ser un pájaro de la selva, - por varias razones: es raro que el hombre pueda atrapar lo, puede cantar y volar de un lado a otro libremente; vive en lugares de maravillosa hermosura y tan cerca - del cielo como se puede estar cerca de la tierra". (J. S. Ch. 18 años, sexo masculino).

Los símbolos desideológicos "pájaro", "águila", "mariposa", "avión", manifiestan una elección por el valor libertad. Al expresar el "por qué" de la elección, el simbolismo casi desaparece para dar paso al motivo que impulsa tal preferencia.

Es la adolescencia una edad de ricas posibilidades por que hay en ella una gran sinceridad e idealismo, aun, cuando al - tiempo, como dice Nosengo (1), sea la época de los razonamientos - con poca base o sin fin, de la misteriosidad, de los fuertes impul sos sexuales, de los sueños de aventuras, de las desobediencias y de las mentiras, de la moral subjetiva, del ansia de querer experi mentarlo todo, lo bueno y lo malo, pero sobre todo lo malo.

En el mundo interior del adolescente hay inestabilidad, y son frecuentes sus oscilaciones.

(1). Nosengo, Gesualdo: ob. cit., pág. 45

Hay un verdadero juicio moral al apreciar las acciones, pero son poco profundos, sin análisis, dogmáticos. La moralidad del adolescente es subjetiva, personal, relativa.

Hemos encontrado respuestas muy expresivas, del deseo que guarda el adolescente de proporcionar bienes o utilidad al prójimo:

"Me hubiera gustado ser un oasis en medio del desierto para calmar la sed de los viajeros". (E. N. Ll. 17 años, sexo femenino).

"Me hubiera gustado ser una planta medicinal, útil a los seres humanos". (F. O. N. 16 años, sexo masculino).

"Me gustaría ser un libro bueno, instructivo, para que las personas, al leerme fueran más buenas y cultas". (J. J. B. 17 años, sexo masculino).

"Me hubiera gustado ser un árbol frondoso, que ofreciera refugio, sombra, leña...". (M. G. 17 años, sexo femenino).

Vinculados a estas manifestaciones, están aquellas respuestas de "no querer ser " todo aquello que daña a los seres: armas de fuego", "veneno", "cable eléctrica", "gases tóxicos", "horca", etc...

El deseo apremiante del adolescente, de "realizarse" en su mejor ser, lo hemos constatado en las respuestas a la última pregunta del test:

"Me agradaría ser la misma persona, pero no haber cometido los errores que hasta el presente he cometido, es decir, ser la misma, pero más perfecta". (M. J. A. 19 años, sexo masculino).

"Sin lugar a dudas, si volviera a nacer, quisiera ser lo que ahora deseo, ser médico para curar los enfermos y hacer bien al prójimo". (J. E. L. 17 años, se xo masculino).

"Quisiera ser lo que ahora soy en cuanto a personalidad, pero con menos defectos. Quisiera llegar a ser licenciado en Ciencias, para enseñar". (B. G. P. 17 - años, sexo femenino).

López Ibor (1), ha llamado la atención, sobre la importancia que tiene en el hombre el "instinto de perfección", que no es lo mismo que el instinto de poderío. Es el móvil que tiene el ser humano para ser completo, para adquirir una forma, exuberante y nítida al mismo tiempo.

El dice que precisamente en la auténtica tarea curativa, el descubrir las raíces del instinto de perfección de la personalidad, debe ser uno de los temas esenciales, según su experiencia. Sólo el instinto de perfección es capaz de anular los distintos impulsos del subconsciente para entregarlos al yo, como un haz de - fuerzas comunes, no sólo para el instante presente, sino para el - curso de la vida.

Este instinto de perfección constituye una interesante

(1). López Ibor, J. J.: Lecciones de Psicología Médica.-Fascículo I.- Madrid, 1957.- Pág. 36.

referencia para el quehacer formativo, que debemos considerar.

En el hombre, no sólo se deben tener en cuenta los factores racionales, sino también los irracionales, como observa López Ibor (1).

Precisamente Gillet (2) ha basado su estudio de la educación de la conciencia, en la unidad misma del organismo moral, - que exige que la idea moral, para adquirir eficacia, debe estar asociada al mayor número de elementos psíquicos.

.....

-
- (1). López Ibor, Juan José: Rasgos neuróticos del mundo contemporáneo.- Ediciones Cultura Hispánica. Madrid, 1964.
 - (2). Gillet, M. S.: La educación de la conciencia.- (Traducción, - notas e índice analítico de Ildefonso Mediavilla). Madrid, 1943 Consejo Superior de Investigaciones Científicas.- Instituto de Pedagogía "San José de Calasanz".- Serie B. Núm I.

4. LA CONCIENCIA MORAL EN LA ADOLESCENCIA

El tema de la conciencia moral es uno de los más complejos y discutidos en la actualidad. Trataremos de sintetizar algunos estudios realizados sobre este tema, a fin de sacar conclusiones prácticas, y si puede hablarse de una "formación" de la misma en la edad juvenil y su importancia.

Coinciden los autores en una evidencia previa de sentido común: el hecho de la conciencia moral. Lo que Josef Rudin (1) llama consentimiento del género humano, en la aceptación de un poder ordenador interior, de un Daimonion misteriosamente operante, exceptuando las teorías puramente materialistas.

Aceptada la existencia de la conciencia moral en las entrañas mismas de nuestro ser, hay divergencias en cuanto a su naturaleza y génesis.

El Dr. Fritz Tillmann ha dicho (2) que lo que llamamos conciencia moral envuelve en el fondo un concepto comparativo, porque supone una comparación que establecemos entre nuestros actos, ya queridos, ya reales, y la idea de una norma o de un deber que llevamos dentro de nosotros (conciencia).

Esta confrontación o comparación nos lleva a formarnos un juicio de aprobación o de desaprobación de nuestra conducta, juicio en que van incluidos otros fenómenos concomitantes, como los remordimientos, los reproches en caso de mala conciencia, la satisfac

(1). Rudin Josef y otros: La conciencia moral desde el punto de vista católico.- Págs. 13 ss.

(2). Tillmann, Fritz: Elementos de la Moral Católica.- Edic. Dinor. San Sebastián, 1959.- Pág. 25.

ción, la paz íntima en los casos de buena conciencia (1).

Tesson, en su interesante trabajo sobre la Conciencia Moral (2), profundiza aún más este concepto: la conciencia supone la actividad del espíritu, el cual, teniendo por característica el ser transparente a sí mismo, al concentrarse para obrar no puede - dejar de ver su acción. Y la conciencia moral es también espíritu obrando, pero en un dominio especial. Es el espíritu que se mira a sí mismo en el acto de juzgar.

En otras palabras, para este autor, la conciencia moral es el espíritu en su juicio, cuando descubre en una acción que va a realizar el sujeto lo que respetará, en sí o en los demás, los valores espirituales, los valores humanos, o lo que irá contra esos valores, lo que tenderá a destruirlos.

Esta actividad del juicio sobre las propias acciones, - actúa desde la infancia, con el uso de la razón del niño. A pesar - de su juicio, depende de la influencia familiar en cuanto le enseñan a considerar algo como bien o mal, tiene como conciencia moral que se manifiesta en el arrepentimiento o la vergüenza que siente cuando obra mal, desobedece o miente.

A medida que el niño crece y llega a adolescente, va de desarrollando su conciencia moral, aunque no plenamente todavía.

Es en este periodo, donde la educación puede contribuir en gran manera a su desarrollo.

.....

(1). Guillet, en "La educación de la conciencia", Madrid, 1943, pág. 74, define también la conciencia moral, como el juicio práctico que nosotros mismos formulamos, en el momento de obrar sobre nuestra propia acción en virtud del conocimiento directo o reflejo - que tenemos de las leyes que rigen nuestra actividad humana, y -

del sentimiento innato o adquirido que nos impulsa a obrar de aquella forma.

- (2) Tesson, R. P. y otros: Psicoanálisis y conciencia moral.- Edic. Studium de Cultura. Madrid - Bs. As., 1959.- Págs. 14 ss.

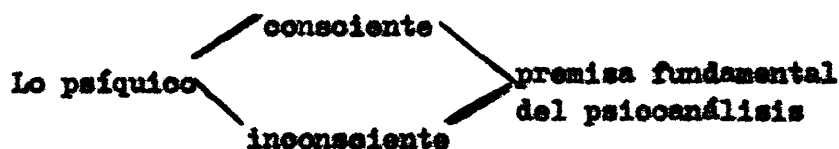
5. SUPER YO Y CONCIENCIA MORAL

Sigmund Freud, puso de relieve el dinamismo de lo inconsciente y señaló medios para explorarlo y conocerlo.

El mérito esencial del psicoanálisis, creado por este autor, radica, al decir de López Ibor, en haber descubierto que todo ello pertenece al sujeto, y como tal, hay que valorarlo, no limitándose tan sólo a aquel reducido sector de la actividad concien-
te (1).

Todas las tendencias del niño que no pueden seguir el impulso espontáneo, no se destruyen, sino se inhiben; no desaparecen, sino que siguen obrando, desde la inconsciencia. La mayor parte de la vida psíquica es no consciente. Y lo que puede devenir - consciente mediante un esfuerzo normal, Freud le denomina precons-
ciente. La inconsciencia, en cambio, pertenece a las experiencias o procesos psíquicos que no pueden ser conocidos aún por medio de un gran esfuerzo. Sólo a través de procedimientos especiales puede ser penetrada y conocida.

Esquematisaremos lo que Freud nos dice del "aparato psíquico": (2)



(1). López Ibor, J.J.: La agonía del Psicoanálisis.- Coleo. Austral.- N° 1.034.- Pág. 38.

(2). Freud, Sigmund: Psicología de las masas y análisis del Yo.- Obras Completas.- Tomo IX.- Santiago Rueda, Edit.- Bs. As.- 195 pág.

La cualidad de consciente e inconsciente --
es la única luz que nos guía en las tinie-
blas de la psicología de las profundidades.

Consciencia no es _____ → la esencia de lo psíquico

Consciencia es sólo _____ → una cualidad de lo psíquico,
que puede sumarse a otras o
faltar en absoluto.

Consciencia: es la superficie del aparato psíquico (anímico). La -
hemos adscrito, como función a un sistema, que espe-
cialmente considerado, y no sólo en el sentido de la
función sino en el de la organización anatómica, es -
el primero en el mundo exterior. También nuestra in-
vestigación tiene que tomar como punto de partida, es-
ta superficie perceptora.

Represión: Estado en el que se hallaban las representaciones an-
tes de hacerse conscientes.

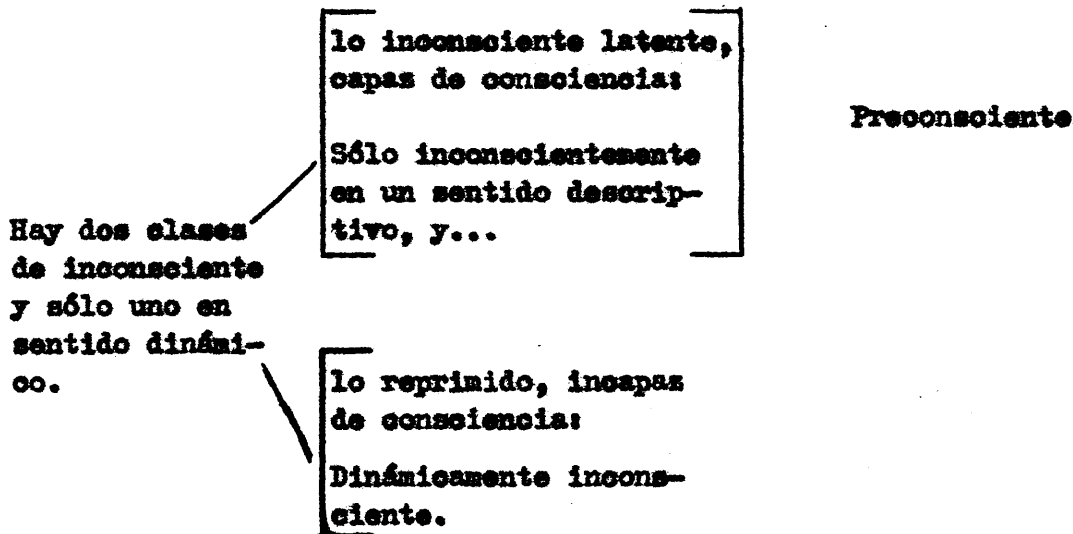
El concepto de lo inconsciente _____ → la teoría de la represión
tiene como punto de partida

Lo reprimido es para nosotros,
el prototipo de lo inconsciente.

Pero lo inconsciente no coincide con lo reprimido.

Todo lo reprimido es inconsciente.

Pero no todo lo inconsciente es reprimido.



Con estos conceptos, nos vamos acercando a la tríada - Ello, Yo y Super Yo, que nos interesa considerar, y que son las instancias dinámicas investigadas por el psicoanálisis.

En el sistema freudiano habíamos encontrado un reprimido. Y en la división tripartita del "organismo psíquico", una zona represora. ¿Cuál es este núcleo y qué papel desempeña?

EL YO

Descubrimos su existencia, dice López Ibor (1), en primer término, en forma de instancia represora que no deja emerger - los contenidos de la vida psíquica abisal.

El Yo representa no sólo lo consciente, sino también - los aspectos preconscientes e inconscientes.

(1). López Ibor, J. J.: ob. cit. pág. 85.

El término "ego" en psicoanálisis, anota Dempsey (1), - es la entidad psíquica que centraliza y organiza las experiencias individuales, las impresiones cognoscitivas, las imágenes de la realidad exterior, las reacciones emocionales.

Según Freud, es el encargado de permitir que la influencia del mundo exterior se ejerza sobre el Ello y sus tendencias, y de sustituir el principio de realidad al principio del placer, que es la dirección suprema del Ello.

Su función es controlar, tanto las solicitaciones de los instintos como del mundo exterior. Más tarde, también las exigencias del super-ego, del que debe liberarse de sus tiránicas imposiciones y prohibiciones.

Hablando de su génesis, Freud dice que el Ego es la parte del Ello que ha sido modificada directamente por la influencia del mundo exterior a través de la conciencia perceptiva.

EL ELLO

El Ello constituye la reserva inconsciente de los instintos.

En el esquema del psicoanálisis (2) Freud lo destaca como la más antigua de estas provincias o instancias psíquicas: su contenido es todo lo heredado, lo congénitamente dado, lo constitucionalmente establecido; es decir, ante todo, los instintos surgidos de la organización somática, que hallan aquí una primera expresión psíquica cuyas formas ignoramos.

Y en una aclaración, lo compara, en su relación con el Yo, al jinete que rige y refrena la fuerza de su cabalgadura, superior a la suya, con la diferencia de que el jinete lleva esto a ca

(1). Dempsey, Peter: Freud, Psicoanálisis, Catolicismo.- Edit. Herder. Barcelona, 1.961.- Pág. 85.

(2). Freud, Sigmund.- Esquema del Psicoanálisis.- Biblioteca de Psicoanálisis de la Asociación Psicoanalítica Argentina.

bo con sus energías, y el Yo, con energías prestadas. Pero así como el jinete se ve obligado alguna vez a dejarse conducir a donde su cabalgadura quiere, también el Yo, se nos muestra forzado en ocasiones, a transformar en acción la voluntad del Ello, como si fuera la suya propia. (Psicología de las masas y análisis del Yo).

EL SUPER YO

Seguendo la exposición de Freud, esta instancia es una fase especial del Yo, o sea una diferenciación dentro del mismo Yo a la que se da el nombre de Super-Yo o ideal del Yo (Psicología de las masas y análisis del Yo).

Lo constituyen las severas normas de moral y de educación que el mundo exterior ha transmitido al sujeto, y que han ido a parar en el inconsciente transformándose en un material que permanece autónomo, que opera y hasta entra en conflictos con el Yo.

Por eso Freud advierte que pese a sus diferencias fundamentales, el Ello y el Super-Yo coinciden entre sí al representar las influencias del pasado: el Ello, las heredadas; el Super-Yo, - las recibidas de otros, mientras que el Yo es determinado esencialmente por las vivencias propias, es decir, por lo actual y lo accidental (Esquema del Psicoanálisis, cap. I).

Además, el Superego es el resultado de la liquidación o superación del complejo de Edipo. Si no existiera este complejo no habría remordimiento y el Superego no tendría razón de aparecer en la estructura psíquica.

El Dr. Mira y López (1) ha hecho notar, como Freud con

(1). Mira y López, Emilio: Doctrinas Psicoanalíticas: exposición y valoración crítica.- Edit. Kapelusz.- Bs. As. pág. 32.

sideró inicialmente al Superyo como una zona diferenciada, precipitada o aislada del Yo (inclusive llegó a llamarlo el "ideal del Yo"). Pero en ulteriores escritos pasa a radicarlo cada vez más en el inconsciente y a atribuirle un carácter sádico y destructivo, hasta el punto de hacerlo confundir, a veces, con la función del Tánatos o instinto de muerte. Y citando a Wittels (en su libro "Freud ad his time") advierte que no puede satisfacer al lector imparcial el origen contradictorio del Superego freudiano, unas veces asimilado al Yo ideal, otras aproximado al Ello amedrentado y otras a un sádico instinto de muerte.

Cada una de las instancias, Yo, Ello, Superyo, en la concepción freudiana, sobrepasan sus propios límites, se interpenetran o luchan entre sí, según el criterio interpretativo del psicoanalista que está situado como árbitro silencioso, ante los conflictos de los "núcleos" del "aparato psíquico" del paciente.

El pobre Ego descrito por el psicoanálisis, dice agudamente Mira y López, en vez de reinar como monarca, sufre como prisionero y solamente deja de sufrir cuando consigue engañar a sus canchiberos o engañarse a sí mismo y dejar de ver su misero destino.

Cuántas cosas se le ocultan al Yo, en estos mecanismos que se nos describen con reacciones casi automáticas, sin deliberación.

Al superego, debemos atribuir, según Freud, la conciencia moral y la función idealizadora; y esta conciencia, para él, es una instancia irracional que se hace sentir en la vivencia de la culpa y su necesidad de castigo.

Nos encontramos aquí ante un "sistema moral inconsciente", que confunde el sentido de culpa, que es, como dice Tesson una

reacción afectiva y sólo tiene la apariencia de un juicio de valor, con el sentimiento de pecado, que lleva implícito un verdadero juicio de valor y una iluminación de fe: sentirnos ante Dios pecadores y redimidos.

Como hablar de "moral inconsciente" es un contrasentido, Odier ha desligado la consciencia moral del Superyo, al Yo, haciendo desaparecer la contradicción.

Por otra parte, cuando Freud suaviza al Superyo atribuyéndole ideales por medio de la sublimación, no podemos dejar de - considerar que este ideal de perfección se reduce sólo a motivos - primitivamente instintivos, que no fueron satisfechos y que se vie ron obligados a sublimarse, como dice el padre César Vaca (1).

Freud ha apuntado al inconsciente como un valor absoluto, único. "Pero yo me resisto a creer que en el hombre no hayamos profundidades que las que ha descubierto el psicoanálisis", ha dicho con certeza López Ibor (2) y nosotros compartimos su opinión.

El Dr. Clément Launay (su Bulletin de la Société médicale de Saint-Luc), por otra parte, expresaba que si el bisturí, - aun cuando es conducido por "manos de oro", requiere un conocimiento previo, exacto de la anatomía del cuerpo humano como el psicoanálisis no necesitará completar sus conocimientos, con la riqueza profunda del alma humana. La orientación moral puede ser falseada, si se considera al hombre únicamente desde sus pulsiones instintivas.

(1). Vaca, César: Psicoanálisis y Dirección Espiritual.- Edic. Religión y Cultura.- Madrid, 1952. Pág. 468.

(2). López Ibor, Juan José: Rasgos neuróticos del mundo contemporáneo.- Ediciones Cultura Hispánica.- Madrid, 1964.

André Combes, (1) analiza el equívoco del término "profundidad" en el psicoanálisis; es usada como una palabra mágica y sin embargo, por hipótesis se ha renunciado a considerar la profundidad del alma humana, manteniendo un plano superficial, que no trasciende de un límite orgánico, biológico. No hay razón ninguna para representar al inconsciente como más profundo que lo consciente. En cada acción instintiva, se halla, junto a un tensor biológico, un tensor espiritual, dice López Ibor.

No es nuestro propósito desvalorizar el inconsciente, en el dinamismo humano. Creemos en su importancia en la génesis de nuestras actitudes, y en la necesidad de integrarlo siempre en la totalidad psíquica. Pero para nosotros no es lo más profundo ni lo más auténticamente humano. Ni la fórmula que explique las razones últimas de lo humano.

Creemos, como expresa López Ibor, cuyo pensamiento seguimos, que el super-yo amenazador y castrador del psicoanálisis, es una emanación del "Ello" y el "Ello" es, quiérase o no, biología humana.

El hombre no es sólo un haz de instintos, desde donde emergen, por "sublimación", las virtudes más elevadas, de las tendencias más egoístas. En la intimidad humana, profunda, no hay lugar para prestidigitaciones. Sería simple sacar de un conejo, una paloma volando, si en el hombre pudiera realizarse un juego de manos con habilidad y sugestión.

Este mito, que lo superior se explica por lo inferior, en última instancia, ha desvalorizado y limitado el hombre. Lo ha arrojado indefenso, a sus fuerzas irracionales, cautivo, de sus luchas, determinado por sus complejos. Y lo que es más, lo ha convencido

(1). Combes, André: Psychanalyse et spiritualité.- Éditions universitaires.- Bruxelles.- Paris.

oído que encontrará explicación de todos sus actos, desde lo más - periférico de su ser.

No es a la inconsciencia donde el hombre ha de apelar a la justificación de su conducta, aunque esta condicione un aspecto de su compleja totalidad.

Cuando lo hace, renuncia a participar de su propia plenitud de ser, y se pierde en el laberinto de lo irracional, desde donde nunca podrá iluminar completamente su conducta ética. No se excluye el "yo" consciente, que unifica y da sentido al obrar humano, sin que algo fundamental se resquebraje en el hombre, aunque - la vida consciente implique responsabilidad, dolor, finalidad, sentido.

La evasión hacia la "inconsciencia", es una de las características de nuestro mundo contemporáneo.

En la poesía Lo fatal, Rubén Darío (1) refleja esta característica:

Dichoso el árbol que es apenas sensitivo,
y más la piedra dura, porque esa ya no siente,
pues no hay dolor más grande que el dolor de ser vivo,
ni mayor pesadumbre que la vida consciente

Ser, y no ser saber nada, y ser sin rumbo cierto,
y el temor de haber sido y un futuro terror...
Y el espanto seguro de estar mañana muerto,
y sufrir por la vida y por la sombra y por
lo que no conocemos y apenas sospechamos,
y la carne que tienta con sus frescos racimos,
y la tumba que aguarda con sus fúnebres ramos,
¡Y no saber adónde vamos,
ni de dónde venimos!...

(1). Darío, Rubén: Cantos de vida y esperanza.-Décima edición. Selección Austral.- Espasa-Calpe, S.A.

CAPITULO III **-----**

.-EL HOMBRE CONTEMPORANEO Y "SU CIRCUNSTANCIA"-.

EL HOMBRE CONTEMPORANEO Y SU "CIRCUNSTANCIA" *****

Otto Willmann ha dicho que la vida del hombre se asemeja a un árbol, que absorbe las sustancias nutritivas en lo profundo del suelo donde echa sus raíces y también en la atmósfera donde tiende sus ramas a la luz del sol.

Por eso, no debemos considerar al hombre en abstracto, separado de su clima histórico. Y cuando queremos considerar la problemática del hombre contemporáneo, debemos referirla a su propia "circunstancia", como nos diría Ortega y Gasset.

Las edades de la Historia son como las edades del hombre: no puede decirse de ellas, de un "desde aquí", "hasta aquí", exacto, en el tiempo. Pero pueden circunscribirse grandes periodos con fechas convencionales de duración que poseen características propias, diferenciales.

El final de cada Edad, siempre está marcado con profundas crisis, en todos los órdenes, y hay una cierta oscuridad caótica que precede la luz del amanecer de una nueva Edad.

Las edades históricas, también se explican por las anteriores, en el sentido de que no están aisladas unas de otras, - pues hay una línea de continuidad en la Historia Universal.

Nuestra época, va acercándose a un final que trae, junto a profundas mutaciones, la luz de un nuevo tiempo histórico que llega.

Las historias de la Filosofía, nos enseñan que la "an-

gustia existencial" de la filosofía de nuestro tiempo, tiene sus antecedentes en la filosofía que le precede.

El existencialismo (1) es un alegato contra los desvaríos de la razón, tanto en su orientación positivista como idealista, aunque queda en empirismo fenomenológico-irracionalista.

Pero constituye, como observa Quiles, (2) un retorno a la conciencia subjetiva, a la realidad del mundo interior.

En la Edad Moderna, la razón había proclamado su independencia con respecto al ser. En un interesante libro, Jacques Maritain (Tres Reformadores) nos habla del espíritu que predominó en esta Edad, bajo el signo de tres reformadores: Descartes, Lutero, Rousseau.

Descartes, en Filosofía, rompía la unión substancial entre el cuerpo y el alma, separándolos en su obrar. Ser, no fue existir, sino pensar; y no necesitó del fundamento de la realidad, sino sólo en la mente que piensa, desligada del mundo circundante.

Lutero, en Religión, separaba la razón de la Fe, como irreconciliables, afirmando en el individuo la interpretación de su norma, separado de los demás, a solas con su conciencia y con su Dios.

Rousseau, condenaba la sociedad y problematizaba el individualismo pedagógico.

Este individualismo antropocéntrico, como factor común, se encarnó en los múltiples sistemas que dieron fisonomía propia a la Edad Moderna.

(1). Derisi, Octavio Nicolás: Tratado de existencialismo y tomismo. Emecé editores, S.A.- Bs. As. 1956.

(2). Quiles, Ismael S. J.: Sartre y su existencialismo.- Colección Austral.- Espasa-Calpe Argentina, S.A.- Bs. As. México 1.952.

Y el ser del hombre, quiso erigirse en su propio centro, creador de sí mismo. Una inflación de verdades parciales le fue encerrando en su propia finitud hasta llegar a la angustia y la desesperación.

Sus alas de cera, se quemaron como Icaro. La conciencia de su finitud se refleja en sus obras, y busca salidas, en nuestro tiempo, por diversos caminos, mientras anhela autenticidad.

Existir es vivir con sentido, dice López Ibor (1). Y ese sentido está sobre y más allá de todos los "mitos" que el hombre contemporáneo se ha buscado para ocultar su reflejo divino que le hiere en las entrañas.

En un diálogo de Final de partida, de Becket (2), se vislumbra esa tenacidad en rechazar el "significar algo para alguien", así como el querer convencerse del "absurdo" de encontrar una significación:

Hamm: ¿No estaremos en trance de... de... significar - algo?

Clov: ¿Significar? ¡Significar, nosotros! (Risa breve)
¡Esto sí que es bueno!

Esta negación, frustra al hombre. Cuando pierde su significación y el de las cosas que le rodean, se pierde a sí mismo.

En uno de los libros de Oscar Wilde, El retrato de Dorian Gray, hay una expresión simbólica del sentido de la negación del alma, de sus exigencias, de una conciencia que juzga.

-
- (1). López Ibor, Juan José: Rasgos neuróticos del mundo contemporáneo.- Ediciones de Cultura Hispánica. Madrid, 1954.
- (2). Becket, Samuel: La última cinta.- Acto sin palabras Colección Vox. Imagen.- Cine, radio, teatro, televisión Aymá S.A.- Editora. Barcelona.

En su retrato, Dorian Gray ha transferido las cualidades de su alma. Mientras su rostro permanece inalterable, el espejo de su alma, en el cuadro, le refleja los cambios y su propia transformación, invisible a los ojos de los hombres.

Pero un día, no soporta más verse a sí mismo^{en} el cuadro, que le descubre sus vicios. Al verse tan desfigurado, clava su puñal en su retrato. Quiere matar el alma. Pero es él quien cae, muerto. Porque matar el alma, es matar el hombre, es morir uno mismo.

.

Los adolescentes y nosotros, vivimos en un mundo que cambia, y una época de luces y sombras, vislumbrando una nueva Edad que se aproxima.

¿Qué valores éticos necesitamos sustentar con más vigor en nuestra circunstancia crucial? ¿Nos encontramos realmente, ante una "Nueva Ética" como dicen algunos autores?

Si bien es cierto que nos encontramos ante una desvalorización del hombre y su destino, también existe, hoy más que nunca, una nueva actitud de búsqueda, positiva, que quiere volver a encontrar los valores eternos y expresarlos en el lenguaje del mundo contemporáneo.

Esta búsqueda, tiene distintas modalidades, expresiones diferentes, tanto en los individuos como en las comunidades.

No podemos olvidar que nuestra "circunstancia", nuestra tarea educativa, está en América, en el "Nuevo Mundo", que posee sus propios valores y que ha de integrarlos a lo universal. Pero esto no quiere decir que ha de negarlos ni permitir imposiciones que sean contrarias a su propio sentir, contrarios a su patrimonio cultural.

El quehacer educativo nos compromete y hemos de asumir responsabilidad histórica. No siempre hemos de recibir, sino prepararnos para dar nuestra propia respuesta, nuestro mensaje al mundo contemporáneo.

Decía Fonfrías que no puede el hombre negar sus propios valores, negar la patria ni mentir su idioma.

Tenemos ante nosotros un programa de vigilia. Es nuestra labor en esta hora.

Y si hemos de caminar, a nuestra manera, como decían - los versos de Martín Fierro, "por inmenso campo verde"... no nos vendrá mal recordar la advertencia para cruzar campo tan vasto:

Marque su rumbo de día
con toda fidelidad;
marche con puntualidad
siguiéndolo con firmeza,
y si duerme, la cabeza
ponga para el lado que va

.

CAPITULO IV

-. LOS FUNDAMENTOS METAFISICOS DEL ORDEN MORAL

EN LA FILOSOFIA TOMISTA.-

LOS FUNDAMENTOS METAFÍSICOS DEL ORDEN MORAL EN LA
FILOSOFÍA TOMISTA

La filosofía tomista, estructurada en el ser, en su Gnoseología, proclama la subordinación de la inteligencia al ser, su sometimiento a la realidad, se apoya en ella, por decirlo así y en las entrañas del ser que contiene, descubre los valores, que son bienes "tan ontológicos como el ser", porque están identificados con él.

La bondad constituye un trascendental del ser; es, - en otras palabras, una perfección del mismo ser; bien y ser, son convertibles "*bonum convertitur cum ente*". El bien, es término - (fin) del apetito; la razón intrínseca del fin es la bondad o perfección.

En esta ética, como señala Aranguren (1), la ordenación del hombre a su fin, es, pues, un caso particular, aunque - eminente, de la teleología general del universo. Y el P. Garrigou-Lagrange, al considerar también, cómo todo ente obra por un fin, desde el grano de arena hasta Dios, destaca el privilegio del hombre cuya inteligencia le lleva a conocer su propia finalidad; y - juzgar en conformidad a la naturaleza y a la existencia de las cosas y elevarse a su Causa primera y a su Fin último (2).

Y es precisamente la ruptura con el ser extramental, que trae la "autonomía" del hombre en algunas filosofías modernas, en las cuales, él mismo crea el objeto de su conocimiento en el -

(1). Aranguren, José Luis: *Ética*. 2ª edic.- Revista de Occidente. Madrid.- Pág. 117.

(2). Garrigou-Lagrange, Delebeo.- Edic. Desolée de Brouwer.- Bs. As.

orden gnoseológico y su propia norma en el orden moral, constituyéndose así el pensamiento esencialmente antropocéntrico. El ser del hombre es su propia medida y su propio apoyo.

El "faktum" de lo moral en Kant, por ejemplo, procede en la fundamentación teórica como en su deducción apriorística de los conceptos puros del entendimiento; históricamente, el punto de partida en una intuición pura, a priori, del valor moral experimentado en la propia persona.

Formalismo apriorismo y autonomía, son los rasgos distinguidos comúnmente en la teoría moral kantiana. La ley viene impuesta por la razón, como imperativo y el imperativo es categórico. "Nada hay que esperar de la inclinación del hombre sino todo de la suprema fuerza de la ley debido al respeto a ella", nos dice Kant en un verdadero "rigorismo ético".

El hombre se constituye en un valor absoluto. Ha de ser "un fin en sí". Y su dignidad, apunta a su propia autonomía. "La autonomía, es, pues, el fundamento de la dignidad de la naturaleza humana y de toda naturaleza racional".

Pero si insistimos demasiado en la obligación, en el "imperativo", llegamos a una moral de preceptos y prohibiciones, que no tiene atractivos. Por otra parte, si insistimos demasiado en la felicidad que puede darnos una acción éticamente buena, hacemos del interés una moral. No debemos buscar compensaciones en los renunciamentos, como si ellos fueran fines que impulsan exolusivamente el obrar. ¿Cómo superar estos extremos?

Weber (1), que ha penetrado con hondura el pensamiento

(1). Weber, J.: Saint Thomas D'Aquin.- Le finir de l'ordre. Les Editions Denoël et Steele.- París, 1934.

to de Santo Tomás, nos hace observar como la idea del Bien honesto, se encuentra en la filosofía que nos ocupa, próximo a la idea de lo Bello.

Lo "honesto" no es en primer término lo que merece alabanzas y permite evitar una sanción. No es directamente el contenido de la obligación moral, el Deber con todo lo que parece implicar de necesidad compulsiva y por lo tanto penosa.

Es, en primer término, una cierta perfección del acto humano, algo así como la línea elegante de un vaso, como la justeza de un acorde.

Por tanto, sin descuidar la obligación ni la sanción, atrae la atención de la belleza de la acción moral.

Medida, proporción, armonía, serían los vocablos que mejor lo expresarían. La belleza del acto humano consistiría en una justa proporción, determinada por la luz espiritual de la razón. El bien moral no será confundido con lo bello, no siendo absolutamente desinteresado como éste. Sin embargo, lo Bueno es en cierto modo Bello, porque es orden y perfección.

Aún cuando lo Bello no es siempre lo Bueno, lo Bueno siempre es Bello, porque realiza a su manera una obra de arte, fruto de la libertad y de la excelencia de las potencias humanas reguladas por la razón.

Tomás de Aquino, citando a Cicerón, señala: "Ved la forma y como quien dice el rostro de la Honestidad. Si esta se mostrara a nuestros ojos, provocaría, como lo dice Platón, un maravilloso amor por la Sabiduría".

El bien moral, aquí, se nos presenta deseable, como una belleza que uno quiere poseer: nos libera del imperativo "categorico".

Si estuviésemos prendados del orden, prosigue Hebert, como deberíamos estarlo por ser perfectamente humanos, la sumisión al precepto nos parecería atrayente, porque tendríamos conciencia de estarnos amoldando en el sentido de nuestro crecimiento natural, como las plantas que se vuelven a la luz del sol.

Nosotros pensamos, que este "orden" con la primacía - del ser que perfecciona a la inteligencia del hombre y a su obrar moral nos da la clave de su "autonomía" en la concepción tomista. Pero que es "autonomía" con respecto al apetito, al error, al mal en última instancia.

Autonomía auténtica, que a pesar de considerar la gran deza de la inteligencia del hombre, como privilegiada lo que hay de mejor en él, transparente también su limitación, su miseria de luz encarnada. Siempre tendiendo hacia lo que ha de perfeccionarla, en continuo movimiento de búsqueda a su plenitud, en subordinación al ser que la ayuda a su realización.

.

Los "irracionalismos" predominan en la vida contemporánea.

El rechazo de la razón, paradójicamente, se ha transformado en una "razón" para actuar, para justificarse.

Camus, en Calígula (1), pone en labios de uno de sus personajes, Quereas, el motivo porque detesta a otro: "Lo detesto porque sabe lo que quiere". Y en otro momento, Calígula exclama: "Eres inteligente, y la inteligencia se paga caro o se niega".

(1). Camus, Albert: Teatro.- Editorial Losada, Bs. As.

He allí la alternativa del hombre respecto a su inteligencia: o se paga caro, aceptando las consecuencias de su luz, o se niega.

¿Y qué sentido ha tenido negarla?. Cuando Miguel, el personaje de El inmoralista de Gide (1), se ha degradado, acude a sus amigos para pedir: "Arrancadme de aquí ahora y dadme razones de ser. Yo no sé encontrarlas. Me he liberado tal vez, ¿Pero qué importa?

"Razones de ser" suplica el inmoralista que se "liberó" de toda norma y encontró un "nuevo hombre" en el goce "vital". ¿Para qué, finalmente?. El mismo reflexiona: "Saber liberarse no es nada; lo arduo es saber ser libre". En efecto: "liberarse" de las normas, es fácil; basta abandonarse a las fuerzas irracionales, - rechazar la vida racional. Saber vivir en ese caos sin caer en la desesperación, es imposible.

También se paga caro, pero negativamente, rechazar la inteligencia.

El resultado está ante nuestros ojos, tanto en lo individual como en lo colectivo.

Sólo cuando la inteligencia expresa lo que hay de mejor en el hombre, este recobra su propio dominio y señorío. Porque su inteligencia ilumina el sentido de su vida, de las cosas que le rodean, de su destino inmortal. Recobra el sentido de su exacta dimensión en el mundo.

(1). Gide, André: El inmoralista.- Argos. Bs. As.- 4ª edición.

Poéticamente lo ha expresado Juan Ramón Jiménez:(1)

Inteligencia, dame
 el nombre exacto de las cosas!
 ... Que mi palabra sea
 la cosa misma,
 creada por mi alma nuevamente
 Que por mí vayan todos
 los que no las conocen, a las cosas;
 que por mí vayan todos
 los que ya las olvidan, a las cosas;
 que por mí vayan todos
 los mismos que las aman, a las cosas...
 !Inteligencia, dame
 el nombre exacto, y tuyo,
 y suyo, y mío, de las cosas!

Todas las cosas, logran su significación propia, para y en el mundo espiritual, cuya actividad intelectual -volitiva- escribe Derisi (2), es traspasar dianóticamente los caracteres -fenoménicos de los datos sensibles para penetrar en el corazón mismo, en la esencia del ser y descifrar lo significado en el signo material que la encarna, en los seres materiales transformados por la actividad de una persona.

Pero la espiritualidad del hombre es encarnada. Sus -facultades participan de su limitación. Hay verdades que exceden (3) su inteligencia y escapa a su mirada su significado exacto. Es tamos ante la presencia del misterio.

-
- (1). Jiménez, Juan Ramón: Colección Universal. Segunda Antología Poética (1898-1918).- Espasa-Calpe, S.A. Madrid, 1956
 (2). Derisi, Octavio Nicolás: La persona, su vida, su mundo.- Minis

El mundo que nos envuelve es misterioso e inagotable, ha dicho López Ibor (1) como inagotable y misterioso, más que las estrellas del cielo y las arenas del mar es el ser del hombre.

La verdad no está totalmente iluminada en la vida del hombre peregrino. Algo le aguarda que le será develado. Su existencia es espera.

Aun el misterio en el orden sobrenatural, dice Gabriel Marcel, es lo más conatural para la existencia humana y tiene en su misma entraña la experiencia normal del misterio ontológico.

La aceptación libre del misterio, le da su propia certidumbre, aunque este misterio le hiera su intimidad profunda.

terio de Educación.- Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.- Instituto de Filosofía.- 1950. La Plata.

- (3). Laín Entralgo y López Piñero, terminan su Panorama histórico de la ciencia moderna, con un apartado titulado "El descubrimiento de la misteriosidad":

"El hombre actual ha reconocido su propio límite y, por lo tanto, la existencia de realidades y verdades -aceptadas por creencia o no; ese es otro problema- que rebasan el alcance de las posibilidades humanas. "Veritas quae nostram intelligentiam excedit", -dicen los teólogos que es el misterio. Por eso los hombres de ciencia de nuestros días hablan de Dios de una forma que hubiera escandalizado a la mayoría de los científicos de hace cincuenta años" (Collingwood)... el hombre actual ha descubierto que, desde el punto de vista de su humana razón, no todo lo real es racional. Más aún: que en el seno mismo de todo lo real late, -inexorable, el misterio".

- (1). López Ibor, Juan José: Rasgos neuróticos del mundo contemporáneo. Ediciones Instituto de Cultura Hispánica.- Madrid, 1964

Así aparecen como inexplicables, los caracteres de dualidad antagónica de la persona, "comunicabilidad intencional con la trascendencia y soledad real de su ser insuperable" (Derini), - notas aparentemente contradictorias de su realidad finita e imperfecta.

Pero esta soledad no es la soledad "desamparada" o - "sin sentido" de la que tantos testimonios nos ofrece la vida contemporánea.

En El ser y la nada, Sartre escribe: "Yo me encuentro solo y en la angustia, frente al proyecto único y primero que constituye mi ser"... "estoy desligado del mundo y de mi esencia por esta nada que soy yo, y debo realizar el sentido del mundo y de mi esencia: yo decido de ello; solo, injustificable y sin excusas".

Hasta ha podido dar título a una obra "Muertos sin sepultura", para darnos su pensamiento, con mayor fuerza, de este tipo de vivencia existencial.

Pero nosotros no nos referimos a esa soledad estéril y destructora.

Nos referimos a la soledad real de la persona que sólo puede ser develada por Dios y de la cual puede salir por el conocimiento y el amor hacia Aquel que la creó única, irrepetible, enriquecida de dones.

De esa soledad ha eludido el encuentro el hombre contemporáneo; desconociendo que sólo quien se arriesga a custodiarla guardándola heróicamente, y respetando la soledad intransferible de los otros, sin irrumpir a profanarla, es el único que no vive sólo, porque ha comenzado a descifrar el misterio de la presencia auténtica de los demás seres del universo.- El verdadero conocimiento de todo lo que es

CAPITULO V

- . LA AFECTIVIDAD Y LOS VALORES . -

- 1.- La vida afectiva.**
- 2.- La libido.**
- 3.- La vida afectiva en la adolescencia.**
- 4.- Valor, objetividad y sentimientos.**

1. LA VIDA AFECTIVA

"Todo el organismo colabora y proporciona una resonancia a la vivencia con carga afectiva. En la mayoría de los casos podemos percibir el estado afectivo en que se halla una persona. Dificilmente podremos ver lo - que piensa".

E. Kaila.

Aunque hagamos referencia a un aspecto particular del hombre, lo entendemos sólo en función del hombre total. Los fenómenos afectivos, según Moragas no puedan existir o manifestarse - sin estar vinculados a los restantes de la personalidad, de los - que son una consecuencia o antecedente.

No podríamos separar, pues, la afectividad como entidad abstracta. El hombre siente, ama y piensa al mismo tiempo. Su palabra, su gesto, su postura, su sonrisa, están selladas de interioridad, de profunda intimidad, cuántas veces misteriosa.

No obstante, podemos hacer algunas consideraciones que estudios y experiencias psicológicas han comprobado con frecuencia: la importancia de la vida afectiva en el actuar humano, tanto normal como patológica.

Muchas veces, ella es el principal móvil de reacciones

que van estructurando la personalidad del hombre, a través de su historia individual.

Pero la afectividad, como toda la vida psíquica, no es simple, sino compleja. Entre polos de sentimientos contrarios, hay infinitos matices de manifestaciones, según los sujetos, su temperamento, herencia, situación ambiental, etc... Su influencia llega a todo el organismo, modificando reacciones del sistema nervioso, la voluntad y la inteligencia. De ella dependen importantes sectores de la personalidad.

Como dice Gemelli, "no hay proceso psíquico que no movilice la vida afectiva; ni hay estado psíquico que pueda explicarse sin tener en cuenta la resonancia afectiva, ni hay función que en su ejercicio no reclame de un modo u otro, el ejercicio de la actividad afectiva" (Introducción a la Psicología).

.

2. LA LIBIDO

En la teoría psicoanalítica, la afectividad ocupa un destacado lugar, aún cuando la significación de Freud da a la misma, unos rasgos singulares.

En uno de sus libros, "Psicología de las masas y análisis del Yo", define a la libido:

"Libido" es un término tomado de la teoría de los instintos. Nosotros llamamos así a la energía (considerada como una cantidad susceptible de medida, aunque no actualmente) de aquellos instintos que tienen como denominador común el amor. El núcleo de lo que consideramos amor consiste naturalmente (y esto es lo que llamamos amor y los poetas afirman como tal) en el amor sexual con una finalidad de unión específica. Pero, sin separarnos de esta significación, damos en muchos casos el nombre de amor bien al amor a sí mismo, bien al amor de los padres a los hijos, a los amigos y a la humanidad en general, o también al amor a objetos concretos o a ideas abstractas. Para justificar la extensión dada a este vocablo, podemos asegurar que todas las variedades del amor son acepciones distintas de un conjunto único de tendencias. Universalizando así en la concepción del amor, el psicoanálisis no ha creado nada nuevo en este sentido. En su función original, y en su relación con el amor sexual, el eros de Platón coincide

cide exactamente con la libido del psicoanálisis".

Como dice López Ibor, así se estableció el pansexualismo freudiano: todo en la conducta humana tendría su "ultimum movens" en la sexualidad; ésta lo impregnaría todo, sería siempre - la llama viva que lanza el hombre a las cumbres espirituales mediante el proceso de conformación llamado "sublimación" o que le hunde en las más abyectas perversiones (La agonía del Psicoanálisis).

Esta sexualidad va desarrollándose, según Freud, en etapas definidas, desde que el hombre nace, hasta llegar a adulto.

Como fuente de placer, la libido se encuentra esparcida en todo el cuerpo del niño, bastando cualquier contacto para - hacerle sentir sensaciones de placer. A medida que éste crece, se va formando una especialización y jerarquía en los centros capaces de satisfacer la libido, y se van delimitando en ciertas regiones del cuerpo, adecuadas para ello, por su constitución y funciones. Es decir, que esta energía o fuerza que llama también "de vida" en contraposición con otra destructora, "Tánatos", es capaz de desplazarse en el curso evolutivo, de unas zonas corporales a otras.

Estas etapas, con proyección psicológica propia, si se ven interrumpidas por algunas circunstancias, producen una fijación anaclítica, junto a una regresión libidinal, dando lugar, inclusive, a perturbaciones mentales.

Siguiendo a López Ibor, (Lecciones de Psicología Médica, fascículo I) anotamos sus observaciones críticas:

En la sexualidad, hay distintos aspectos: un aspecto endocrinológico, un aspecto de regulación nerviosa de la misma y un aspecto psicológico.

¿Cómo se caracteriza la sensación sexual específica?

No resulta fácil especificarla. Existiendo la localización de una sensación en los órganos sexuales, sin que ésta lleve implícito - el carácter de sexualidad, hay que pensar que la sensación sexual está determinada por algo cualitativamente diferente y de esta manera se une el problema de sensación sexual con el problema del - sentido sexual.

Por tanto:

La sensación sexual va acompañada de un cierto sentimiento. La vida de los sentimientos se consideraba, en la psicología clásica fundamentalmente regida por la noción de placer y displacer, o de placer y dolor; a pesar de la aportación de Wundt, - (tensión y relajación), quedó aquella división de dos grandes grupos: sentimientos placenteros por una parte y sentimientos displacenteros por otra.

El psicoanálisis confundió estas dos nociones pensando que el apetito sexual se caracterizaba por producir una sensación de placer, manteniendo esta palabra "placer" en una significación global, amplia e inespecífica.

Por eso cree el psicoanálisis que la vida sexual comiensa en los primeros años:

TODO LO QUE ES PLACER ES SEXUALIDAD Y NO EXISTEN
OTRAS FORMAS DE PLACER.

Realmente, en el hombre, deben existir otras formas de placer y en el individuo ya diferenciado se distingue perfectamente lo que es la satisfacción sexual de lo que es la satisfacción del hambre, de la satisfacción de otras necesidades instintivas y sobre todo, de lo que es el placer funcional o placer de la actividad.

El psicoanálisis ha llamado al instinto sexual con el nombre de libido.

La palabra "libido", en definitiva, viene a decirse: Instinto sexual; pero en el psicoanálisis tiene una significación mucho más amplia, puesto que se equipara en su valor significativo con todo el ámbito de instintividad.

Lo que López Ibor llama instinto sexual en sentido es pecífico es sólo una parte de lo que el psicoanálisis comprende - con el nombre de libido.

Siguiendo al mismo autor, nos interesa aquí la reflexión que hace ante el hecho característico del niño, de su impulso a acariciarse los salientes del cuerpo: no hay necesidad de buscar una nueva simbolización de su libido, para un acto tan elemental y simple. Más bien, está en relación no simplemente con el placer funcional, sino con el instinto de completar o determinar, que es una versión del instinto de perfección.

Adquirir "consciencia" del sexo, como dice Arévalo (1) no sólo quiere decir mirarse, palparse, acariciarse. En primer lugar, es asombrarse ante el sexo. En segundo lugar es padecerlo, - preocuparse.

En el hombre, no todo es lo sexual, ni está determinado a obrar bajo su exigencia.

Como observa el Dr. Marañón (2), ser hombre, es algo más que ser varón; es ser otras muchas cosas, mucho más nobles, - que nacen de su sexo pero que no dependen de él; que quizá tienen que olvidarse de él. En los hombres superiores siempre hay una aptitud, una cualidad que se ha desarrollado a expensas de la savia de las demás.

-
- (1). Arévalo, Juan José: La adolescencia como evasión y retorno. Instituto de Didáctica.- Facultad de Filosofía y Letras de Bs. As. 1941
 (2). Marañón, Gregorio: Amiel.- Espasa-Calpe.- 7ª edición. 1958.

Nosotros nos hemos preguntado más de una vez, si es legítima la "invasión" psicoanalítica en el campo educativo y hasta qué punto es válida su interpretación, ya que no faltan autores que aconsejan el método psicoanalítico para la solución de todos los problemas escolares.

Habíamos hecho una primera objeción con respecto a la concepción freudiana de la vida inconsciente. Sin desconocer su valor, no le sobreestimamos como lo más profundo ni lo más auténticamente humano. Tampoco creemos que es como una palabra mágica que nos devela y explica misteriosos laberintos y complejos, a "esca la profunda", según la escuela. (Para ella lo es, porque no hay nada más allá de la inconsciencia).

Con respecto a la libido, seguiremos a Combes, que puntualiza las siguientes observaciones:(1)

- 1) Este amor, fuente de toda energía afectiva, Freud lo ha sexualizado radicalmente. Haciéndolo, ha establecido un monopolio y una finalidad que en el plano mismo de la vida somática son inconciliables con una psicología espiritualista para la cual el hombre está ordenado según una jerarquía de sensaciones y de funciones subordinadas a una finalidad que las trasciende.
- 2) Freud ha conferido a este amor sexual una unidad y una homogeneidad de naturaleza, que no puede estar de acuerdo con los requisitos más elementales de una psicología que profese la espiritualidad del alma. Para Freud y para todo discípulo fiel;

Toda la vida humana deriva con tal continuidad de esta fuente única, que las formas más

(1). Combes, André: *Psychoanalyse et spiritualité*.- Éditions universitaires.- Bruxelles.- París.

altas de la actividad mental, de la producción artística del pensamiento y de la actividad religiosa, proceden de la sublimación. Un solo y único amor sexual contrariado en sus satisfacciones adecuadas, se transforma, se encubre y se libera por sustitución.

Este monismo psicológico, ignora el alma espiritual y sus funciones propias. El cree que una fuente de agua pura llega a ser un transmisor de ondas hertzianas con tal que se impida que el agua corra. Por esta eliminación sistemática de las deferencias constitutivas, él lleva a la identidad lo que en la realidad psíquica es irreductible. Está de acuerdo con lo que niega toda psicología espiritualista.

En efecto, desde que se concibe al hombre, compuesto - de cuerpo y alma espiritual, no se puede bajo ningún pretexto, aceptar la representación de sus actividades más altas como procedentes por sublimación de su amor sensible. Las facultades propias del alma, inteligencia y voluntad, no tienen más fuente que

el alma misma

Ellas se ejercen al nivel del alma y capaces de tender hacia el objeto más espiritual.

Este nivel de amor es esencialmente diferente al amor sensible.

El es el goce de la voluntad de un bien proporcionado a su naturaleza.

Si se trata de otro ser humano, él lleva a este ser mismo, todo lo que tiene de espiritual. Y cuando se eleve hasta Dios, él alcanza el orden trascendente Absoluto despejado de toda conmoción sensible.

Por otra parte, no negamos que de hecho, hay casos en los que hay una verdadera "distorsión" de una fuerza, por ejemplo, negativa, que se proyecta al exterior, positivamente, "sublimada", en el sentido general psicoanalítico.

Pero el cambio de esa actitud no proviene de un mecanismo sexual y psicológico exclusivamente. Hay una fuerza operante a través de la "sublimación". El Yo libre, en una elección transformante en dirección y objetivo.

Como ha dicho Rof Carballo, también un amor supletorio es capaz de rehacer su primigenia contextura, maltrecha o adulterada por falta de un amor constituyente.

A nuestro entender, esta labor pertenece a la unidad total del ser, en su libertad, en su determinación intencional, y no proviene de ninguna instancia biológica.

Karen Horney (1) después de muchos años de experiencia clínica, escribe que si aceptamos la hipótesis de Freud de que la libido insatisfecha constituye la fuerza dinámica que impulsa a perseguir el afecto, difícilmente se podría comprender por qué hallamos idéntico anhelo insaciable de cariño con las complicaciones de afán de posesión, amor incondicional, sentimiento de ser despreciado, etc. también en personas cuya vida sexual es por completo satisfactoria desde el punto de vista físico.

Tal como "no todo lo que brilla es oro", así también en general "no todo lo que parece sexualidad lo es".

Las conexiones entre los sentimientos amorosos, las expresiones de cariño y la sexualidad, no son tan íntimas como suele señalarse. Pueden coincidir.

(1). Horney, Karen: La personalidad neurótica de nuestro tiempo.- Biblioteca de Psicología profunda.- Editorial Paidós.- 2ª edición, 1951.

Freud ha contribuido, prosigue, a dar a la sexualidad su debida trascendencia, pero, entrando en detalles, se interpretan como sexuales muchos fenómenos que en realidad no son más que expresiones de complejas situaciones neuróticas, como la necesidad neurótica de afecto.

Nos parece importante tener en cuenta estas observaciones, porque asistimos a una verdadera "fascinación" producida por el psicoanálisis y se aceptan dogmáticamente sus premisas sin sentido crítico y sin reflexionar sobre las consecuencias de su generalización, que aparece como una panacea en la solución de todo conflicto humano.

En lo que respecta a la educación, Pfister (1) por ejemplo, ha dicho: el psicoanálisis coadyuva al retorno a la naturaleza sana, a la reforma que sin él, es imposible.

EL COMPLEJO DE EDIPO

Según Freud, durante la evolución de la libido, después de la fase genital, alrededor de los cinco o seis años (que en el campo psicológico se caracteriza por el narcisismo), se establece una fase llamada "complejo de Edipo", llamada así, recordando la tragedia griega según la cual Edipo, rey, se casa con su madre y mata a su padre. Todo ha sido obra del Destino. Edipo no sabía que el asesinado era su padre ni que se había casado con su madre. Al descubrirlo, sintió de tal manera su culpa y arrepentimiento, que se mutiló cegándose.

(1). Pfister, Oskar: El psicoanálisis y la educación.- Biblioteca pedagógica. Editorial Losada.- M. A. Bs. As. 1943.

Este complejo, fue descubierto por Freud en los neuróticos, generalizando su existencia, en todos los hombres y constituyéndolo en una fase normal del desarrollo de la libido.

Se caracteriza esta fase, por el enamoramiento libidinoso del niño hacia la madre, y de la niña al padre, llamándose - en este caso, complejo de Electra, basándose nuevamente en la Mitología para explicarlo.

El complejo de Edipo tiene dos momentos: uno, el amor a la madre, que como es concebido por Freud, implica la atracción sexual del niño por la madre; y el otro, de odio al padre, fase - que se llama "complejo de castración". Este complejo engendra "el sentimiento de culpabilidad" no bien explicado por el psicoanálisis, si depende exclusivamente de esta segunda fase, o si estaría ya unido al complejo inicial.

La existencia del complejo de Edipo, no es aceptada - por muchos psicólogos y psiquiatras, pues está deducido audazmente, con mucha imaginación de un simple mito.

Hay un hecho normal, y lógico además, que el niño fije su afectividad en los primeros objetos de comunicación en quienes se apoya en sus necesidades básicas; se refugia en su madre, que es, como ha dicho un autor, "el primer prójimo", del que toma conciencia el niño. La madre juega un importante papel en la evolución del niño hacia la madurez psíquica. Una sobre-protección materna es nefasta, por la dependencia emocional, y una carencia - afectiva materna por ausencia, también daña.

Cuando un niño llega a hacer de este afecto natural, una problemática del estilo freudiano, nos encontramos sin duda, ante un cuadro patológico, que de hecho se da, porque caben deformaciones en todas las orientaciones de la naturaleza humana.

Pero el complejo de Edipo no posee, ni mucho menos, la determinación universal que se le asigna. Escribía a propósito de él, el Dr. Gregorio Marañón en "Amiel":

Pero, ¡por Dios! no se vea en este sentimiento ninguna de esas trascendencias eróticas con las que la imaginación de los mejores lectores ha aprendido a subrayar los estados de alma más inocentes y elevados, en esta era freudiana de nuestra cultura.

El encontrar una raíz vegetativa a una afección purísima no mancha la pureza de esta, como no nos importa - con qué materias se abonó el rosal de donde ha brotado una flor maravillosa. No hay por qué pensar tanto en Edipo...

Karen Horney (1) se refiere también a dicho complejo, como un fenómeno que no es biológicamente establecido, sino culturalmente condicionado. Crea que no es el resultado de varios procesos distintos entre sí y no un proceso primario. Es probable que en estos casos el complejo de Edipo sea producido por la fijación del niño a uno de los padres en busca de una seguridad reconfortante. En estos casos, no es el origen de la neurosis, sino, a su vez, una formación neurótica.

Es evidente la importancia que poseen las vivencias de la edad infantil. Influyen en la vida posterior del hombre. Sin embargo, atribuir en forma exclusiva, a las experiencias negativas de la infancia caracteres causales y determinantes de conflictos posteriores, es criterio demasiado simplista para explicar la conducta humana. Se ha excluido la libertad y todas las posibilidades

(1). Horney, Karen: Obra cit., pág. 103 y 178.

en las que se superan estas fuerzas negativas vividas, y no tienen ninguna significación perturbadora.

Queremos destacar, que si tanto gravita la infancia en la conducta de las demás edades del hombre ¿por qué se omiten importantes consideraciones sobre su sentido espiritual? En el niño no sólo hay erótica sexual ni complejos edipianos.

Recordamos aquí que Eugenio D'Ors (1) decía que el hombre es cuerpo, alma y "ángel". Y vivir es "gestar un ángel para - alumbrarlo en la eternidad". El "ángel" es figurativamente el núcleo personal de cada hombre, símbolo de su destino, inspiración de su vida y empleo de su libertad.

En la infancia, están nítidos muchos elementos espirituales que el mundo contemporáneo ha olvidado.

No creemos que la infancia o la adolescencia poseen - valores absolutos de los que carecen otras edades, sino que cada una, tiene los suyos. Y cada una enseña a la que sigue, perdurando en continuidad los rasgos que han sido mejor asimilados.

El yo substancial se va enriqueciendo a través de lo vivido.

Al limitar los valores de cada edad al nivel de lo biológico, desvalorizamos todo obrar humano. La acción educadora pierde trascendencia.

Cómo necesitamos retomar el camino del espíritu, para no sucumbir en la jornada. A fuerza de escuchar "slogans" de moda, corremos el peligro de creerlos si no poseemos claridad de fines.

(1). Hirschberger, J: Historia de la Filosofía.- Tomo II. Edit-Herder. Barcelona. 1956. Edic. Religión y Cultura.- Madrid, 1952. Pág. - 468.

Mal podríamos amar nuestra tarea educadora, sin objetivos adecuados a una concepción espiritual del hombre. Nos valdría el reproche de Juan Ramón Jiménez:

... ¡Qué triste es amarlo todo
sin saber lo que se ama!

.

EL SENTIMIENTO DE CULPABILIDAD.

Vamos a considerar brevemente, este sentimiento y su proyección en la conducta.

El sentimiento de culpabilidad no tiene afinidad con el sentimiento de culpa moral, que nace de la intimidad ante un acto reprobable realizado. Freud ha tomado una terminología que tiene ya una significación, para darle otra, distinta, y que se presta a confusión.

El sentimiento de culpabilidad del enfermo mental, aun que vaya ligado a una experiencia moral, no es aquella experiencia del pecador arrepentido. Además, el enfermo, no va al psiquiatra a confesar una culpa, para que este le absuelva, sino por el conflicto con el "mal" o la culpa que le obsesiona, pero dentro de un mecanismo psicológico.

Es como una culpabilidad que no acepta la culpa, en el fondo, porque es repetidamente torturante. No por su contenido, si no por su repetición perturbadora.

En la culpa psicoanalítica, hay un patrón subjetivo y fatal. Que debe darse necesariamente, porque todos debemos re-vivir la culpa de Edipo, en su odio y en su amor. Somos parricidas. No hay otra salida. Es algo universal. En esta culpa, no hay Dios. No hay lugar para El. Es un análisis neutral, egocéntrico.

En el sentimiento de culpa moral y religioso, en cambio, hay elementos subjetivos y objetivos. Es ante todo un diálogo. Somos culpables por violar una norma, estamos ante Dios que - hemos ofendido con nuestro pecado. La culpa duele, entristece, pero no desespera. En el arrepentimiento surge la esperanza de una redención.

En la plegaria agustiniana, dirigida a Dios, "Si pudie se conocerte, me conocería", se refleja la idea que a la Luz de D Dios, nuestras miserias aparecen con más nitidez, para que aceptando y reconociendo nuestras culpas, encontremos el camino de la humildad. Aquí la culpa es responsabilidad, es conciencia, es decir, conocimiento de nuestra situación psicológica, metafísica y religiosa. En definitiva es amor.

Pío XII se refirió a este problema, en el Congreso de Psicoterapia y Psicología Clínica, el 13 de Abril de 1953, en los siguientes términos:

"Pertenece asimismo a las relaciones trascendentales del psiquismo, el "sentimiento de culpabilidad", la conciencia de haber violado una ley superior, cuya obligación, sin embargo, se reconocía: conciencia que puede convertirse en sufrimiento e incluso en perturbación psicológica.

La Psicoterapia aporta aquí un fenómeno que no resulta de competencia suya exclusiva, porque es también, si ya no principalmente, de carácter religioso. Nadie discutirá que puede existir y ello no es raro, un sentimiento de culpabilidad irracional, hasta patológico. Pero se puede tener igualmente conciencia de una falta real que no ha sido borrada. Ni la Psicología ni la Ética poseen un criterio infalible para casos de este género, porque el proceso de conciencia — que engendra la culpabilidad tiene una estructura demasiado personal y demasiado delicada. Pero en todo caso, es seguro que la culpabilidad real, no se curará con ningún tratamiento puramente psicológico. Aún cuando el psicoterapeuta la niegue, puede ser que de muy buena fe, ella perdura. Aunque el sentimiento de culpabilidad sea alejado por autosugestión o por persuasión de otro, la falta queda y la psicoterapia se engaña y engañaría a los demás si, para borrar el sentimiento de culpabilidad pretendiera que la falta, no existe ya. El medio de eliminar la falta no depende — de algo puramente psicológico; consiste, como todo cristiano lo sabe, en la contrición perfecta y la absolución sacramental del sacerdote. Aquí, la fuente del mal, la falta misma, es la que se extirpa, aunque el recordimiento tal vez continúe atormentando. No es raro en nuestros días el que en ciertos casos patológicos, el sacerdote envíe a su penitente al médico; en el caso actual el médico debería más bien enseñar a su cliente a Dios, y a aquellos que tienen el poder de perdonar la falta misma en nombre de Dios".

.

4. LA VIDA AFECTIVA EN LA ADOLESCENCIA

En la adolescencia, junto a los profundos cambios biológicos, hay una verdadera inestabilidad psíquica, acentuada con mayor o menor grado, según la individualidad de cada ser.

La intensa actividad hormonal, la aparición de caracteres sexuales secundarios, una mayor sensibilidad, acompañada de nuevas energías, se manifiestan en cambios de conducta, a veces - contradictorios, otras indisciplinados o rebeldes.

Hay un "descubrimiento" del yo, que aísla al adolescente; lo "evade" de sus tareas habituales. Se aísla, haciéndose solitario, abstraído, pero al mismo tiempo busca quien lo comprenda y lo acompañe en su soledad. Es la edad de los diarios íntimos, como refugios, de la huida del mundo que le rodea.

Un sentimiento fundamental del amor de sí, de su propia afirmación centraliza su atención durante un tiempo. En todas sus actividades, la tonalidad afectiva se manifiesta en toda su riqueza.

Los afectos se enfrentan continuamente en su polaridad; el adolescente recorre una gama de predilecciones y rechazos sucesivos. Es generoso y egoísta luego. Se deja llevar por un ideal, luego lo abandona. Se eleva con vehemencia y se degrada con facilidad. Sin términos medios.

Su vida moral es inestable y combatida a la vez. El adolescente vive "requerido" por fuertes tensiones interiores, que - las circunstancias externas, ambientales y familiares, en muchas ocasiones agravan y no contribuyen a resolver.

En su intimidad, hay un fuerte rechazo al pecado, aun que caiga en él. El sentimiento de culpa es frecuente, llegando hasta la angustia o el escrúpulo de conciencia. Las diferencias temperamentales son importantes, porque la mayor o menor hondura de estas manifestaciones, guardan relación con su estructura biopsíquica.

La "personalización" de toda la vida psíquica va distinguiendo las diferencias individuales, según la intensidad y la calidad de las vivencias.

Ese "yo" que ha adquirido conciencia de su propio "modo" de pensar, sentir y querer, se preocupa y tiene inquietud por las circunstancias concretas. Leemos en el Diario de María Baskir así: "Las cosas comienzan a cambiar cuando una enfermedad terrible nos descubre de pronto que ese Sócrates del Silógismo está viviendo en nuestra carne y que es también nuestra propia muerte la que pronostica en su conclusión inapelable".

El cine y la literatura ofrecen a los adolescentes un sinnúmero de situaciones concretas portadoras de un mensaje materialista. Su influencia negativa la constatamos diariamente.

Ante una inquietud auténtica de búsqueda no siempre el hogar o el ambiente le ofrecen una sana orientación. La escuela - calla en este instante crucial: todo le enseña, menos aquello que signifique alusión directa a los más altos valores del espíritu. Sólo se da un rodeo "cultural" que permite, indirectamente, una orientación de tonalidad ética o religiosa a distancia.

Sin embargo, como bien señala Guittard, (1) los "ocios dirigidos", "la educación general", que son innovaciones en los -

(1). Guittard, Louis: Pedagogía Religiosa de los adolescentes. Traducción de D. Francisco Aparicio, Pbro.- Studium. 1961.

programas de enseñanza, no serían capaces de asegurar por sí mismos todo el esfuerzo susceptible de dar una armadura interior a la juventud.

García Hoz (1) también puntualiza la deficiencia de los conocimientos sin fines superiores que los justifiquen cuando dice que lo que debe ser la educación no puede deducirse simplemente de una ciencia de hechos, sino que hemos de acudir a ideales, en busca de aquella idea cuya realización signifique la perfección del hombre.

. . . .

(1). García Hoz, Víctor: Pedagogía de la lucha ascética.- Biblioteca del Pensamiento actual.

4. VALOR, OBJETIVIDAD Y SENTIMIENTOS

"Apenas puedo resistir al deseo de querer siempre ver, saber y examinar tanto como me sea posible.

El hombre parece estar en la tierra para transformar todo lo que le rodea en contenido de su sentimiento y la vida es breve. Deseo - para cuando tenga que abandonarle haber dejado detrás de mí lo menos posible que no haya entrado en contacto conmigo".

Guillermo de Humboldt

Dice Aristóteles, en su libro I de la Metafísica, que "todos los hombres tienden naturalmente a saber".

Esta observación es profunda, porque implica considerar la naturaleza del hombre, en su movimiento interior de apetencia al ser de las cosas que le rodean.

El hombre conoce, tiende hacia aquello que no es él; desde la más tierna edad inicia una búsqueda: Qué son las cosas. Por qué existen.

Su existencia es referencial y a través del conocimiento, como dice el Filósofo, puede llegar a ser, en cierta manera, todas las cosas.

El hombre es "un ser abierto a las cosas" en la expresión de Zubiri. El mundo exterior, por tanto, no es indiferente - al Yo.

Sin embargo, el hombre no es sólo conocimiento, también ama, prefiere, obra. Junto al conocimiento, hay un correlato sentimental ante toda realidad presentada a nuestro Yo.

La "vivencia yoica", como dice Rubert y Candau (1), es intencional y su tonalidad sentimental se constituye ante una presentación objetiva. El mismo sentimiento se halla traspasado en su propio ser por la vivencia cognoscitiva que le sustenta. Esta es previa, con prioridad de fundamento, a la vivencia sentimental.

No obstante, esta intencionalidad constitutiva no exige que en el mismo objeto intencionado podamos distinguir siempre los factores específicos que imprimen en su ser la modalidad agradable o desagradable.

Tanto en la vida del conocer como en la vida del sentimiento se adoptan unas diversas gradaciones de claridad que toleran matizarse o no con un conocimiento más o menos distintivo.

El mundo conocido está, entonces, presente en nuestro Yo y su espectáculo nos constituye en cierta forma, porque nos relaciona y nos afecta, instándonos a definirnos en una actitud frente a su realidad.

Difícil resulta precisar en análisis esta relación. La vida psíquica es compleja y la vida afectiva, constatada en los hechos, es imposible determinarla sin tener en cuenta sus factores concomitantes.

La "resonancia" afectiva que las cosas despiertan en nuestro Yo, se funda originariamente en el estrato de la vida yoica afectiva.

(1). Rubert y Candau, José M.: Fundamento constitutivo de la moral.- Edic. Verdad y Vida.- 1956. Págs. 24 ss.

Nuestro Yo estima, desea, ama lo que para él "vale", o en términos escolásticos, lo que constituye un "bien" para sí. Uno y otro, (el Yo y el valor), como refiere Leclercq (1), pueden explicarse desde un punto de vista subjetivo u objetivo, por el sujeto cognoscente o por el sujeto conocido.

Nosotros haremos siempre breve referencia a ambos términos de la relación.

Con Robert y Candau (2), consideramos a la realidad depositaria de valores, sin que ello sea menoscabo para que los sentimientos se jerarquicen entre sí e impriman con su respectiva jerarquización el orden específicamente valioso que se acusa en la realidad del mundo.

La intencionalidad objetiva de la vida sentimental nos descubre un mundo que es propio del mundo del sentimiento, irreductible a puros nombres, y hasta irreductible a puros hechos subjetivos de la vida yoica.

La valoración tiene en su misma raíz dos sentidos diversos según la apliquemos al mundo objetivo de los valores o a la realidad del mismo sentimiento.

No podemos prescindir de destacar la importancia que aquí juega el Yo, ("esa instancia misteriosa", como nos dice López Ibor (3)), que influye con su modalidad específica de Yo operante, interviniendo en el mismo mundo que nos afecta, alterando su espectáculo.

El yo cognoscente, relacionante y sentimental, se transforma en un Yo operante, que con su actividad modifica la circunstancia del mundo en que nos hallamos inmersos.

(1). Leclercq, J.: Las grandes líneas de la filosofía moral.- II Edic. Biblioteca Hispánica de Filosofía.- Pág. 63.

(2). Robert y Candau, J. M.: Ob. cit. pag. 46.

(3). López Ibor, J.J.: Lecciones de Psicología Médica.- Edit. Pas Non talvo.- Madrid, 1964.- Pág. 174.

Durante toda nuestra vida, obramos valorando. Somos, - en última instancia, lo que son nuestros valores, la jerarquía que de ellos hemos hecho.

Y es en la edad juvenil donde esta capacidad se manifiesta con riqueza inédita, con características propias.

Una personalidad se mide por la distancia de su visión valorativa, por el ideal que guía su conducta. Unamuno (1) nos hacía notar que cuando la estrella está fija y quieta sobre nuestras cabezas, estamos dando vueltas en torno al mismo sitio.

Por eso es necesario que la luz de la estrella siempre avance y no se detenga, para que nuestro andar se oriente hacia adelante.

¿No es acaso el gran momento de "los encuentros maravillosos" con el valor de las cosas, de los seres, de sí mismo, del adolescente? ¿Y hemos de restar plenitud valorativa, omitiendo la presentación de los valores más altos?

Ya podemos orientar nuestra labor con todos los bienes posibles, que si ellos no se explican por otros superiores, estamos trabajando exclusivamente a nivel de vida biológica, sin trascendencia, por más que designemos valores culturales y tareas que permanecen en un "humanismo" vacío y abstracto.

Excluida de la enseñanza la alusión directa y sistemática de los bienes espirituales, se afirma un naturalismo materialista que exige revisión de fines.

Decimos que las distintas manifestaciones culturales de nuestra época, nos hacen llegar su "mensaje". A veces vienen a nues

(1). Unamuno, Miguel de: Vida de Don Quijote y Sancho, según Miguel de Cervantes Saavedra.- Espasa-Calpe, S.A.- Duodécima edición. Págs. 14 y 15.

tro encuentro, junto a "mitos" que adquieren notable fuerza irracional, a través de una propaganda hábilmente tecnificada y adaptada para que obre directamente sobre nuestro inconsciente.

Es preciso que la escuela vuelva a su misión formadora, para ayudar al adolescente a desarrollar su capacidad valorativa, para que pueda enfrentar sin derrota, la invasión de mensajes y frecuentemente mitificados y no siempre auténticos o de elevadas miras. López Ibor (1) nos recuerda que es necesario comenzar a "desmitificar".

De allí que consideramos que se impone una reflexión - sobre la posibilidad de un cambio substancial en la orientación educativa "laica" y "neutra". El balance de lo que ella aporta en el mundo contemporáneo, acusa un déficit notable. Sus soluciones son parciales, con innovaciones poco profundas, y no enfrenta su carencia fundamental de valores superiores con precisión y lealtad.

Creemos que muchos de los males sociales que tanto se denuncian y comentan, dejarían de ser tales, si la escuela se preocupara de la formación ética de los ciudadanos.

No dejamos de pensar en la vigencia de las sentencias de nuestro Martín Fierro (2):

De los males que sufrimos
hablan mucho los puebleros,
pero hacen como los teros
para esconder sus niditos:
que en un lao pegan los gritos
y en otro tienen los güevos

(1) López Ibor, J. J.: Rasgos neuróticos del mundo contemporáneo.- Ediciones Cultura Hispánica.- Madrid, 1964.

(2) Hernández, José: Martín Fierro.- Edit. Aguilar.- Madrid, 1962.

Las quejas, la exposición de los males, se dan en todos los sitios, pero no se señalan las fuentes. La génesis de nuestra crisis comienza en la escuela, que está regida por valores que resultan inadecuados para orientar la formación integral de los educandos. En cierta manera, se contribuye a fomentar una incapacidad para la captación de los valores espirituales.

Dietrich von Hildebrand (1) ha precisado todas las consecuencias de una conducta incapaz de entregarse a un valor, "para renacer en algún ente"; y en contraposición a ella, la riqueza de la personalidad que llega a establecer la relación intencional y -significativa con el ente, porque ha obtenido esta primacía por encima de todos los valores simplemente asociativos o condicionados por influjos corporales. El hombre inconsciente es presa de todas las influencias casuales.

Se hace necesario el predominio de lo intencional y significativo sobre lo puramente asociativo y condicionado físicamente. Una clara diferenciación entre el aspecto valioso y lo que carece -de valor.

La vida contemporánea nos ofrece a través de la literatura, el cine y la radio, múltiples ejemplos de personajes empobrecidos de valores superiores, a los que se rodea, sin embargo, de extraordinaria popularidad.

Sin fuerza axiológica, la vida pierde su mejor sentido, y gira sin equilibrio sobre la periferia de las cosas, en lo aparente y "fenoménico".

Uno de los personajes sartreanos (2) nos dice: "¿Quién

(1). Von Hildebrand, Dietrich: Nuestra transformación en Cristo. Tomo I, segunda edición.- Ediciones Rialp, S.A. Madrid, 1956.págs. 94

(2). Sartre, Jean Paul: Teatro.- Las moscas.- Editorial Losada, S.A.- Bs. As.

soy y qué tengo para dar? Apenas existo: de todos los fantasmas que ruedan hay por la ciudad, ninguno es más fantasma que yo".

Y no hay más horizonte que la vida misma. Inés (1) lo expresa claramente: "La vida está ahí, terminada; trazada la línea, hay que hacer la suma: -No eres nada más que tu vida".

El amor, por tanto, también pierde su fuerza transformante, heroica. Si se presiente su hondura, se lo rechaza por imposible. Como si al hombre no le fuese dada la capacidad de amar con plenitud. Se muestra con frecuencia una caricatura de amor, egoísta y cobarde.

Roquentin (2) es impotente para soportar el riesgo de amar; lo dice vanido: "Ponerse a querer a alguien es una hazaña. Se necesita una energía, una generosidad... Es saltar un precipicio".

Para contrarrestar la influencia negativa de los "desvalores" que presionan el ambiente, la escuela no ofrece ideales concretos.

Ha perdido su sentido orientador y vital en la comunidad. No responde a las necesidades espirituales de nuestra época.

Por eso urge actualizar y re-valorizar su labor. Se impone su re-estructuración teleológica, si queremos evitar que se agraven nuestros males.

Esta actitud de tomar conciencia de su proyección formadora, no puede ser "neutral", eliminando todo lo que se aviene con un orden superior, porque sería renunciar a considerar una respuesta adecuada a una realidad profunda, como es la educación humana.

(1). Sartre, Jean Paul: Teatro.- A puerta cerrada,- Editorial Losada.

(2). Sartre, Jean Paul: La náusea.- Bs. As.- Editorial Losada.

Creemos que es una alternativa de "sí" o "no" ante una realidad trascendente que es la única que puede unificar y dar sentido a una tarea que se dispersa entre valores sin jerarquía, si - nos negamos a reconocerla.

Estamos prolongando una situación cada día más inauténtica, de la que es preciso trascender y dar una solución justa.

Gabriel Marcel, (1) nos dice en uno de sus personajes, a propósito de las grandes decisiones que se deben adoptar en momentos difíciles: "Sí y no, Silvia. Es la única respuesta cuando - somos nosotros los que estamos en el juego; creemos y no creemos, amamos y no amamos; así es como marchamos hacia un objetivo que, - en conjunto, vemos y no vemos". Y luego agrega: "Esperar de alguien es darle".

Y nosotros, ¿qué podemos esperar de una juventud a la cual no le damos una certeza de la realidad total, en su dimensión espiritual?

¿Qué decimos, en la respuesta última que damos a las - interrogantes de nuestros alumnos? ¿Sí o no, creemos o no creemos, vemos o no vemos?

Un planteamiento básico sobre el tema que nos ocupa, - nos revela lo que Alberto Rauges (2) precisó sintéticamente: nuestra educación pública no da lo que es más esencial al hombre, y lo que más interesa a la sociedad: la percepción y la estimación de - los valores espirituales.

(1). Marcel, Gabriel: Teatro.- Editorial Losada, S.A.- Bs. As.- 2ª edición.

(2). Rauges, Alberto: en el Prólogo.- Antología.- (Juan Alfonso Carrizo).- Espasa-Calpe. Bs. As.- México.

Una educación así concebida, afirma Montilla (1), podría formar expertos políticos o técnicos en las artes y en las ciencias; útiles ciudadanos; patriotas eficaces; profesionales - afortunados, etc. Hombres completos, no.

Se actuará con recursos humanos, que conduzcan a conquistas parciales, útiles dentro de una actuación, exclusivamente terrena.

Aunque la obra sea acertada, sofocada por tan estrechos límites, habrá frustrado sus mejores propósitos.

Y esta frustración, creemos, no afecta lo periférico del hombre, sino su ser más íntimo y profundo.

Aceptarla sin lucha, es abdicar, en cierta forma, a los valores universales de la cultura occidental a la que pertenecemos y a nuestros propios valores.

Esta perspectiva, señala su gravedad, cuyas consecuencias las presiente ciertamente un personaje de Marcel, ante ese dilema: (2): "¿No te das cuenta de que renunciar a lo universal es para tí, para mí, para nosotros, destruirnos, abdicar; inmolar nos a uno de esos nuevos dioses cuyo culto no es más que propaganda?".

Cuántos "nuevos dioses", verdaderos "ídolos", como dice De Hovre (3) nos ha traído la Pedagogía moderna en sus múlti-

(1). Montilla, Francisco: Influencia en la vida sobrenatural.- Madrid, 1953.

(2). Marcel, Gabriel: Teatro.- Roma ya no está en Roma.- Edit. Losada. Bs. As. 2ª edición.

(3). De Hovre, F.: Pedagogos y Pedagogía del Catolicismo.- Ediciones "Fax".- Madrid.- Editorial Poblet. Bs. As. 1945.

ples "ismos", que han sido presentados como "oráculos" y "nuevas biblias" del hombre, para substituir los valores trascendentales en la educación.

Pero nosotros, sin desconocer el valor de las verdades parciales de los sistemas que aplicamos, queremos que estos adquieran mayor eficacia dentro de un conjunto jerárquico de valores, y sean completados a la luz de motivaciones superiores, - que han sido excluidas de la enseñanza.

En la búsqueda, nos orientaremos más por la conciencia que por la inconciencia; más por la inteligencia que por las fuerzas irracionales, aunque tengamos en cuenta todos los matices de la complejidad humana.

Nuestras reflexiones se dirigen al ser, a su luz, a su sentido. Y desde el ser, al obrar educativo.

Nuevamente Martín Fierro nos ha aconsejado para continuar el camino: (1)

Observe con todo esmero
adonde el sol aparece;
si hay neblina y le entorpece
y no lo puede observar,
guárdese de caminar,
pues quien se pierde, parece.

.

(1). Hernández, José.: Martín Fierro.- Aguilar. Madrid, 1962.

CAPITULO VI

-. LOS LIMITES DE LA INSTRUCCION MORAL.-

1.- Los motivos éticos.

2.- El contenido objetivo de la instrucción ética.

1. LOS MOTIVOS ETICOS

Autores de diversa formación filosófica, y dándole variado alcance, reconocen la tendencia "natural y espontánea" al enriquecimiento y perfeccionamiento de la vida personal.

En esta tendencia se apoya la obra educativa y ella estimula a esta disposición que subyace en el ser, de dirigirse hacia su propia perfección.

Para Konstantin von Monakov (1), la vida, cuya fuerza biológicamente expansiva llama Horme, está originariamente dotada del "impulso de perfeccionamiento, de plena configuración - de la relación con otros vivientes, del impulso hacia el ambiente y por encima de él, hacia el universo".

Por tanto, el "protosentimiento" correspondiente a - tal "horme" está ya orientado desde el aspecto religioso. Los instintos, "como fuerza propulsora que proviene continuamente de la "horme", no sólo abarcan el instinto de conservación y el sexual, sino que supone un instinto social y religioso, "fundado como algo primario y biológico", y precisamente con el argumento de que "entre los fenómenos vitales hay manifestaciones de tipo especial que trascienden al individuo considerado en un momento concreto por el tipo de sus efectos y por su tendencia prospectiva hacia la infinitud del espacio, del tiempo y del universo".

(1). Blum, Ernst.: La conciencia moral.- Tribuna de la Revista de Occidente. Madrid. Págs. 231-232.

A nuestro entender, las categorías instintivas nos señalan un tender hacia la propia perfección en un sentido analógico, al tender espiritual, pero no reducimos las tendencias espirituales superiores surgiendo de la instintividad, evolucionando - hacia formas más perfectas.

El ser deviene, según su individualidad la realización de su potencialidad de perfección, en todos los aspectos de su complejidad constitucional. Pero este completarse, es de signos distintos, no hay nexos de causalidad que expliquen evoluciones o conversiones de unos signos en otros.

El instinto de perfección sirve de base y apoyo a la perfección ética del hombre, pero no es su causa ni lo determina.

Pero explicar la vida ética por un "esquema" de "desenvolvimiento" instintivo, causal, hasta formas superiores de conducta, o "sublimadas", sería demasiado simple.

Y hay una simplicidad, dice Dietrich von Hildebrand (1) comprada con la renuncia a la profundidad y a la plenitud del ser. Cuando se trasladan las categorías de lo mecánico a la zona de lo vital y aun al mundo de las personas espirituales y de la cultura.

Esta "simplicidad" está dada en el sentido de lo plano, mediante la cual se niega al cosmos toda profundidad y toda riqueza existencial.

Recordamos aquí a Gillet (2) que precisamente señala:

-
- (1). Von Hildebrand, Dietrich: Nuestra transformación en Cristo. Tomo I, 2ª edición. Ediciones Rialp, S.A.- Madrid, 1956. Págs. 118-119.
 - (2). Gillet, P.: Valor educativo de la Moral Católica.- Madrid.- Sáenz de Jubera, Hermanos, Editores.

nada es más complejo que el sujeto humano, la persona moral; destacando que las tendencias psíquicas del organismo moral son de dos clases: voluntarias y sensibles.

El hombre, además, es un ser que conoce, dotado en su conjunto de conocimiento intelectual y de conocimiento sensible.

Ahora bien: a "toda forma, dice Santo Tomás (1ª P. Q. LXXX, a. 1.), sigue una inclinación natural; así el fuego da calor; el viviente sigue un plan evolutivo y tiende a reproducir a su semejante. Pero el ser dotado de conocimiento realiza la forma de un modo más elevado que los que carecen de él. En estos últimos, la forma determina el ser propio y natural del que la posee y sigue una inclinación que es apetito de naturaleza, (*appetitus naturalis*). En los que gozan de conocimiento, el ser propio y natural está determinado de tal modo por la forma, que al mismo tiempo es receptivo de la forma de las demás cosas. Así el sentido recibe lo sensible y la inteligencia, lo inteligible; y así también, el alma humana, dotada de sentidos y de inteligencia, es en cierto modo todas las cosas: se asemeja a Dios, en quien todo preexiste, como dice Dionisio. Puesto que las formas de los seres dotados de conocimientos tienen modo de ser más elevado que el de las formas naturales, debe existir también en ellos una inclinación más noble que la natural. Esta inclinación superior corresponde a la potencia apetitiva del alma, por la que el animal puede apetecer, no sólo las cosas a que tiende por su forma nativa, sino las que percibe también".

Y es por esta complejidad humana, que no podemos dejar de mencionar alguno de sus elementos constituyentes, porque corremos el riesgo de falsear la realidad.

Tampoco nos es lícito hacer derivar los actos superiores del ser humano, como una consecuencia de la actividad de los

estratos instintivos aunque estos estén presentes en el obrar y podamos decir que en ellos se sustentan.

¿Cómo se realiza esta "integración" de los diversos elementos?

No podemos, sin duda "analizar" un acto humano, y "ver" su constitución intrínseca, profunda. Como escribe Alexis Carrel, mucho del hombre aún nos es desconocido.

Podemos observar, sí, múltiples características. "Cómo" se unifican, se nos escapa en esa intimidad única de la persona humana.

Todo el hombre está presente en cada acto.

"No hay ideas vírgenes de sensaciones, ni sensaciones sin retoños correspondientes del apetito, la repetición de los mismos actos asociará indisolublemente todos los elementos: las ideas a las sensaciones; las sensaciones y las ideas a los actos, de manera que la voluntad libre beneficie los impulsos espontáneos de la sensibilidad misma que ella haya organizado". (M. S. Gillet, O.P., Devoir et conscience, 2ª part. Les éléments primitifs du vouloir, París, Desclée).

Por eso un acto, tiene más significación, cuanto mayor sea el número de elementos psíquicos que lo constituya; cuando es más reforzado por la totalidad.

Los motivos éticos de la conducta humana, no excluyen en su realización personal, ningún estrato constitutivo del ser. Pero no pueden reducirse a mecanismos inconscientes o instintivos. El hombre es más que su instinto y su inconsciente.

El hombre, afirma con fuerza el Dr. Dain (1) es siem-

(1). Combes, André: Psychanalyse et spiritualité.- Éditions universitaires.- Bruxelles.- París.

pre ser biológico y espiritual. Nunca es solamente ángel o animal. No es necesario pues escrutar solamente los dinamismos del desarrollo instintivo. Hay que plantear la problemática espiritual, ya - que es la capacidad esencial de todos los hombres, la que en último análisis caracteriza al hombre como diferente del animal. El - que pueda tener un Absoluto. Más exactamente aún, es encontrarse en la necesidad de tenerlo. Es lo que dijo Max Scheller: El hombre posee o un Dios o un ídolo.

El bien y el mal se entrecruzan en las acciones del - hombre. Aunque quisiéramos negar su realidad, para sustraernos de la responsabilidad de la elección, buscaríamos sustitutos.

En la línea de pensamiento que pretende hacer desaparecer la noción de bien y de mal, como dice De Greef (1), se reemplaza por las nociones de previsión e imprevisión, adaptación e inadaptación, mejor y menos bien.

En la vida contemporánea, hay una tendencia cada vez mayor, de borrar las fronteras del bien y del mal.

"En ninguna parte está escrito que el bien existe; - que es necesario ser honesto; que no hay que mentir"... nos dice Sartre en "El existencialismo es un humanismo".

Y en Calígula de Camus, a Cetonía que dice: "Existe lo bueno y lo malo; lo alto y lo bajo, lo justo y lo injusto. Te juro que esto no cambiará jamás", responde Calígula: "Mi voluntad es cambiarlo. Daré a este siglo el don de la igualdad" (2).

Esa meta es concreta en muchos aspectos actuales; la igualdad entre el bien y el mal, bajo nombres científicos, técnicos, filosóficos.

(1). De Greef, Etienne: Notre destinée et nos instincts.- "Présences" Plan.- París.

(2). Quiles, Ismael: Sartre y su existencialismo.- Colección Austral. Espasa-Calpe Argentina, S.A.- Bs. As. México, 1952.

Todo está permitido, donde sólo "vale" el acto que se realiza, porque es vital y crea un nuevo momento. Vale por eso, y no porque tenga algún sentido vivir.

El mal se presenta como bien; no se explica como carencia de ser, de bien, sino que es acción vital, progreso, "nueva - forma" de acción. "El inmoralista" de Gide, es el "hombre nuevo" que encontró su "nuevo ser" en el goce vital, que todo hombre, dice, debiera despertar. Esto significa, en postura nietzscheana, ir "más allá" del bien y del mal, hacia la vida, en marcha hacia la libertad más absoluta, sin normas que traben su progreso.

Es el "palpitante descubrimiento de la vida".

En "La nueva Ética" que propone Neumann (1) el principio de la verdad se refiere a la relación real entre el Yo y el - inconsciente.

El reconocimiento del mal, es un bien. Ser "demasiado bueno", es decir, querer sobrepasar los límites de bondad realmente disponibles y posibles, es un mal. El mal que se hace con plena conciencia, es decir, siempre a sabiendas de la propia responsabilidad y al cual uno no se sustrae, es éticamente bueno. La represión de lo malo, que siempre va acompañado de una autovaloración exagerada e inflacionista, es algo malo, aún cuando proceda de una "buena intención" o de una "buena voluntad".

El hombre debe encontrar una "vía media", que lo libere de la unilateralidad de la posición dogmática y absoluta de los sistemas parciales. Libre del ser "bueno" o "malo", sobreponiéndose a la catastrófica dialéctica por lo que siempre una posición unilateral se ve violentamente destruida por la posición igualmente unilateral pero contraria. La "vía media", lleva a la autono

(1). Neumann, Erich: Psicología profunda y nueva ética.- Compañía General Fabril Editora.

mía ética. En su valoración, lo que conduce a la totalidad, es bueno; lo que conduce a la escisión, en este desarrollo personal, es malo. La valoración ética no se refiere ya a contenidos, cualidades o hechos como "entidades" sino está referida funcionalmente a la totalidad.

El "bien" y el "mal" parecen cambiar de signo, y lo que es más, se califican como conceptos desvalorizados, inservibles casi.

Heinrich (1) un personaje sartreano, dirá: "Dios ha querido que el Bien fuese imposible sobre la tierra".

La confusión del pensamiento ha traído consecuencias en el obrar que ha decaído en exigencias éticas pero que ha sobreabundado en justificaciones sin contenido y sin verdad.

Kilpatrick (2) ha subrayado como el rasgo más característico del mundo moderno, el aturdimiento. No conocemos, dice, hacia dónde vamos o por qué, y casi hemos renunciado a intentar descubrirlo.

La educación, por tanto, no puede permanecer ni ajena ni indiferente a este problema de la vida contemporánea que afecta al hombre total.

Se impone considerar la necesidad de una revisión de objetivos que tenga en cuenta la realidad humana en sus distintas facetas y proyecciones.

Cuando Redden y Ryan (3) hablan de la necesidad de prin

(1). Sartre, Jean Paul: Teatro.- El diablo y Dios.- Editorial Losa. Bs. As.

(2). Kilpatrick, H. W.: The Educational Frontier (Nueva York: D. Appleton. Century Co., 1933) Pág. 6.- Cit. por Redden y Ryan: Filosofía católica de la educación.- Ediciones Morata, pág. 34.

(3). Redden y Ryan: Obr. cit. pág. 38.

cipios fundamentales en la educación, señalan que la causa principal de la actual confusión en el terreno educativo, es esta ausencia de guía de los principios, que se evidencia en la moderna y mezquina interpretación del hombre y su mundo, así como la tendencia de los pensadores a excluir las verdades básicas que no coinciden con sus conceptos personales de la realidad.

Es imprescindible, (1) continúan, en el proceso educativo, establecer claramente la naturaleza exacta del fin último - hacia el que se orienta todo el trabajo de la educación. Y este fin, ha de estar con la naturaleza verdadera y el fin verdadero de la educación.

En las conclusiones del I Congreso Internacional de Pedagogía, celebrado en Santander y San Sebastián, se afirmaba que:

- I. Es urgente hacer una revisión a fondo de los tópicos de la Pedagogía moderna, y sobre todo, de los naturalistas, porque la educación fundada en la mera naturaleza es insuficiente para lograr la plena perfección del hombre.
- II. Sólo una Pedagogía que tenga en cuenta el aspecto científico, el filosófico y el teológico del problema educativo, sin omitir la experiencia histórica, puede constituir una verdadera e integral ciencia de la educación.
- III. El punto de partida de todo el problema educativo y el fundamento de su solución es la persona humana considerada en su realidad histórica, a fin de que alcance la madurez necesaria para vivir y obrar según las exigencias de su destino natural y sobrenatural.
- IV. La obra de la educación, aunque por diversos títulos com-

(1). Redden y Ryan: Obr. cit. pág. 156.

pete en perfecta armonía a la familia, a la Iglesia y al Estado, que pueden servirse de la escuela para cumplir - su respectiva misión educadora.

- V. Una auténtica y completa educación debe realizar el ideal del hombre en todas sus dimensiones individuales y sociales, naturales y sobrenaturales, hasta lograr el tipo de *civis christianus* (Actas, Vol. I, Pág. 85. Citado por Claudio Vilá Palá, Sch. P., en Revista Española de Pedagogía. Abril-Septiembre, 1.959)

Es la hora de responsabilidad, para aquellos que tienen en sus manos la obra educativa y su orientación. Manjón (1) - les hacía un imperioso llamamiento: "El mundo está en ruinas, en lo físico, moral, intelectual y social, ayúdanos a robustecer y mejorar esta raza que se achica, estas costumbres que nos avergüenzan, estas nieblas y tinieblas de errores, que impiden ver con claridad la luz de la verdad; y ayúdanos a sostener la sociedad que, falta de principios fijos, sana moral y pechos robustos, amenaza desquitarse y disolverse".

Pero la dimensión ética del hombre, tiene su límite: hay otras fuerzas que trabajan en la consolidación de su orden. Hay algo más que el mundo moral en el hombre.

Exposible una perfección mayor, sin la cual no se explicaría plenamente por sí mismo, el obrar ético. Sobre su ley, - hay otra aún más profunda. Antígona, a su manera, presentía esa evidencia cuando decía a Creonte: "Sobre tu ley, hay otra ley escrita en las estrellas". Es decir, en lo alto, refiriéndose a un vínculo más íntimo que el de las esferas exclusivamente temporales.

(1). Manjón, Andrés: El maestro mirando hacia adentro.- Escuela del Ave María.- Granada, 2ª Edición.

Esta relación, es religiosa. Es la proyección que confiere unidad y plenitud a todas las dimensiones de la persona humana.

Como recuerda Derisi (1), el orden moral es el tramo más noble que conduce a todo ser al Ser. El recorrido del camino ético, se identifica con el de la perfección antológica del hombre, por una ascensión religiosa a Dios. La dimensión ética es esencialmente metafísica y religiosa.

Y nuestra educación se caracteriza por la ausencia de ambos valores como fines específicos. Cuando se acepta el planteamiento de la formación moral, se la desvincula con la formación religiosa, agravándose más aún el problema.

Ingenieros (2) hablaba en su libro "Hacia una moral sin dogmas", de la "soberanía de la moral", natural y humana, independiente de todo dogma religioso y de toda especulación metafísica.

Pío XI reflejaba su preocupación ante las actitudes "moralistas" que desconocían las fuentes religiosas de las mismas cuando decía que "en nuestros días se da el caso, a la verdad, bien extraño, de educadores y filósofos que se afanan por descubrir un código moral y universal de educación, como si no existiese ni el Decálogo, ni la Ley Evangélica y ni siquiera la Ley natural esculpida por Dios en el corazón del hombre, promulgada por la recta razón y codificada con revelación positiva, por el mismo Dios en el Decálogo".

Esta omisión fundamental, ha disminuido el nivel del ideal educativo.

(1). Derisi, Octavio Nicolás: La persona, su vida y su mundo.- Ministerio de Educación. Universidad de la Plata.- Facultad de Humanidades y Ciencia de la Educación.- Instituto de Filosofía. 1.950. La Plata.

(2). Ingenieros, José: Hacia una moral sin dogmas.- Bs. As.- 2ª Edici

Este ideal de "medio ser", que tiene miedo al ser total, que se opone a otra realidad que no sea la suya. Afirma lo contrario a lo que con solemnidad decía un personaje de Marcel (1), en El Emisario: "También existe el mundo de la luz; y allí no recogemos nada, ¡somos nosotros los recogidos!"

Si bien esta negación obstinada del orden sobrenatural está generalizada y ha dado sus frutos imponiendo sus apreciaciones en muchas decisiones importantes de los individuos y de las comunidades, no tiene sólida consistencia.

En este intento del hombre contemporáneo, de sustituir el bien y el mal con otros términos de significación equívoca, y de excluir a Dios en última instancia, para entronizar en su corazón ídolos creados por él y "a su medida", se refleja la inquietud espiritual que contiene en su propia intimidad. Es su "grieta", su debilidad.

Noeller (2) ha destacado este hecho, señalando que hay períodos en los que los hombres notan con más claridad la aparente ausencia de Dios en el mundo y este es uno de esos períodos.

Pero Dios está presente en medio de este mundo agitado, y está "en silencio".

As.- Pág. 77.

- (3). Noeller, Charles: Literatura del siglo XX y cristianismo.- Editorial Gredos. Madrid, 2ª edición. Pág. 91.
- (4). López Ibor, Juan José: La aventura humana.- Biblioteca del Pensamiento actual.- Ediciones Rialp, S.A. Madrid 1965.

-
- (1). Marcel, Gabriel: Tétralos.- El Emisario. Editorial Losada, S.A. 2ª edición.- Bs. As.
 - (2). Noeller, Charles: Literatura del siglo XX y cristianismo. Tomo I. Editorial Gredos.- Madrid.

Y Bernanos escribe que de todos sus dones, Dios no nos había dejado más que el profundo sentimiento de su ausencia, que es señal de predestinación, "Todo es gracia."

Por tanto, aunque estemos viviendo una circunstancia del devenir histórico, que parece sumergida en lo temporal y humano, sabemos que se puede encontrar aún la invisible dimensión profunda.

Aunque exista el empeño de aferrarse a los estrechos moldes naturalistas, "hay en medio de nosotros Uno que no conocemos", como los peregrinos de Emaús, pero que está presente, y ha de Volver a hablarnos en el camino.

Julien Green (1) comunica su esperanza, cuando afirma que en realidad, toda la educación moderna tiende a armarnos contra lo espiritual. Para tener paz, para establecer un equilibrio duradero (!pero qué paz y qué equilibrio!), se nos enseña a burlar todas las astucias de ese perpetuo sitiador que es Dios. Se le opone una invencible tibieza; pero, por poco que se ceda en un punto, el cielo entero, con sus abismos y sus millones de astros, se precipita sobre nosotros.

Es decir, Dios triunfa siempre de nuestras evasiones cobardes, individuales y colectivas.

Como lo expresa Moeller (2), el silencio de Dios es su palabra misma; su ausencia es su presencia. Porque la ausencia de Dios, su silencio, es la Cruz, instrumento de muerte y de Resurrección, en Jesucristo.

Por eso nosotros creemos hoy más que nunca, en la presencia de Dios en el mundo contemporáneo.

(1). Moeller, Charles: Obr. Cit., pág. 426.

(2). Moeller, Charles: Obr. Cit., pág. 502.

2. EL CONTENIDO OBJETIVO DE LA INSTRUCCION ETICA

Redden y Ryan (1) dicen que la educación moral consiste en inculcar aquellos principios de conducta que está en conformidad con la ley moral, y no puede ser enteramente fructífera separada de sus bases religiosas, señalando que muchos pedagogos han admitido la necesidad de la enseñanza moral, pero no todos han reconocido que es imposible satisfacer adecuadamente esta necesidad, sin la religión.

Sin embargo, la desvinculación de la enseñanza ética y religiosa, ha desarticulado la jerarquía de valores del ideal educativo. Spann (2) escribe que nunca la educación fué un caos como hoy, que se pretende reemplazar la religión por la enseñanza de la moral. y Willmann, considera las consecuencias de una filosofía moral que ignore la teología moral: no prestará ayuda a la pedagogía.

La enseñanza moral, en cuanto a su contenido, no nos ofrece grandes diferencias, en general, en los distintos sistemas pedagógicos que consideramos. Pueden variar las preferencias de algunos valores sobre otros, salvándose el mundo ético como tal.

Pero se difiere en la forma y métodos para impartir esa enseñanza y la orientación de la misma, según una concepción antropológica, ya sea naturalista o de tipo trascendente.

-
- (1). Redden y Ryan: Filosofía católica de la educación.- Ediciones Morata. Fundación de Javier Morata. Madrid.-
 - (2). Suárez Rodríguez, José L.: Breviario del Educador.- Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Instituto "San José de Calasanz de Pedagogía.- Madrid, 1959.- Pág. 129.

En nuestra época hay numerosas críticas que se refieren a la ineficacia de la transmisión de la instrucción ética, teórica, "dogmática", "impuesta", más bien "coactiva", basada en la autoridad, deducida de razonamientos, sin tener en cuenta las circunstancias de la individualidad de cada alumno, ni su lenguaje, sin llegar a despertar en él interés por la realización o práctica de dicha instrucción.

En donde la educación moral se realiza, en gran parte, expone Nosengo (1) está formulada con métodos inadecuados y con discursos abstractos, citando a Leclercq (2) en su opinión que la moral, tal como se enseña, no es una moral de ardor y de conquista, sino de control y de limitación; es poco dinámica, poco estimulante. Se expone ordinariamente en un lenguaje convencional, a veces extraño a la mentalidad, a los inmediatos intereses y a las posibilidades mentales de los oyentes. En muchos casos ignoran las preocupaciones de nuestro tiempo.

La enseñanza moral, para Nosengo, si ha de convertirse en acción educativa eficaz e influir en la conducta, sin dejar de aprovechar los tesoros de conceptos contenidos en las fórmulas y en las sistematizaciones de los tratados, debe ir más allá de las fórmulas, debe acercarse a la vida, aceptar su lenguaje, insertarse en ella e impregnarse de los pensamientos del hombre, de sus motivos, de sus sentimientos y obrar eficazmente en la realidad histórica. Tal enseñanza debe, en una palabra, contar con esta realidad, informar de su espíritu el método y el lenguaje para llegar a moralizarla efectivamente.

-
- (1) Nosengo, Gesualdo: La educación moral del joven.- Ediciones Razón y Fe, S.A.- Ediciones F.A.X. Madrid.- Pág. 94 y 95.
- (2) Leclercq: L'insegnamento della morale.- Edizioni Paoline. Roma, 1951, pág. 10.- Citado por Nosengo, obr. La educación moral del joven. Pág. 94.

La forma de tal enseñanza (métodos, medios, elección de los temas, de los sentimientos a que debe apelar, de las acciones que debe sugerir,) debe responder y corresponder, sin traicionar la substancia, a la exigencia y preocupación de nuestro tiempo. Debe adquirir en todo la ciudadanía de este siglo.

Dice Foerster (1), que hay un exceso de fatigosa predicación moral, demasiados propósitos instructivos, demasiado influjo de lo pasajero, sobre todo en libros de lectura. Y añade más adelante: "Se juzga que la virtud, por su propia belleza, puede ejercer un influjo atractivo, y en especial si se ilustra con historias de fondo moralizador."

Según vimos anteriormente había intencionalidad en la vida intelectual y sentimental. Pero es el Yo operante, núcleo de dimensión ética, en su querer, el que modifica la circunstancia - del mundo circundante.

No basta conocer la virtud para constituirse en virtuoso, aunque el conocimiento sea previo a la adquisición de la virtud. No basta un objeto valioso ante nuestros ojos, para que amemos tal valor, aunque el objeto valioso sea presentado a nuestra disposición apetitiva y sea motivo para una orientación hacia él.

Es el Yo, cuando está interesado, en libertad, el que descubre la plenitud de su obrar ético.

Por eso, no todo lo que nos es presentado como valioso nos interesa; depende de la actitud de nuestro Yo ante la realidad "presencial" y de la forma con que esa presencia nos incita a interesarnos.

(1). Foerster, Friedrich W.: Instrucción ética a la juventud.- Edit. Labor, S.A.- Barcelona, Madrid, Bs. As.- 5ª edic. 1935. Págs. 27 y 28.

Observa Foerster en la obra citada, que sólo puede en señarse "moral" cuando la enseñanza alcanza a despertar y atraer esa actividad, o mejor dicho, sólo así cabe impulsar la energía - moral por medio de enseñanzas. Pero a veces se enseña "moral" sin despertar ni desarrollar la energía ética... sin el enlace vivo con todas las actividades naturales.

Para este autor, el mero conocimiento de prescripciones no da lugar a una profunda instrucción ética, puesto que las potencias fundamentales del carácter no pueden ponerse en actividad mediante enseñanzas abstractas. De allí que no deba partirse de mandamientos, sino del propio niño; hay que estudiar las fuerzas e intereses existentes en el mismo sentido de la finalidad mo ral perseguida o, por lo menos, hacerlos provechosos para esta fi nalidad, alimentando progresivamente dichas fuerzas con la proposición de algunos fines que se hallan al alcance de su propia experiencia.

En las "escuelas nuevas", se han hecho numerosas expe riencias, de una "nueva enseñanza moral", que tienen aspectos positivos, en cuanto despiertan la propia iniciativa del educando en la participación de la conducta moral, con la práctica de virtudes.

Pero se acentúa demasiado en los mecanismos psicológi cos, y la consideración de la esfera moral como un desenvolvimien to natural, sin tener en cuenta la presencia de factores espiritu les y relegando a términos secundarios la ley, la autoridad, la - disciplina. Todo gira en torno al interés del alumno, y es éste la medida de la ley, la autoridad y la disciplina que acepta. Con el pretexto de reaccionar ante una forma decadente de enseñanza moral, se cae en el extremo de no aceptar valores que precisamente no de ben negarse, sino re-valorizarse, volverlos a su auténtica dimen sión.

En estas prácticas, se sobrevaloran los métodos, las técnicas, las fuerzas psíquicas del niño, y se disminuye la grandeza de los fines y se elimina todo esfuerzo heroico para alcanzar dicho fin. Este se hace a la medida de cada cual y debe adaptarse a la propia individualidad del educando.

Hay numerosas experiencias de "comunidades" educativas, en donde la "autonomía" moral de los alumnos es completa, omit tiéndose en las mismas toda referencia a "leyes", "autoridad", - "obediencia", "castigo".

No se da "instrucción" moral, sino que basta la "experiencia" o "vivencia" moral, para suponer que se ha impartido tal enseñanza.

Peter Petersen (1) nos cita el caso de "la escuela más radical del mundo", como se ha llamado a la pequeña escuela de A. S. Neill en Lyme Regis (Inglaterra del Sur). En su obra *The Problem Child*, dice: "Todo niño nace bueno; la educación, y sobre todo la educación moral es la que le vuelve malo". Si una madre, por ejem plo, prohíbe algo a un niño bajo el pretexto de que ello es malo, no es conveniente o es un pecado, podrá, seguramente, forzar al ni ño a la obediencia, pero el deseo del niño de hacer aquella acción conserva su fuerza y es reprimido en el inconsciente. Partidario del psicoanálisis, adopta la teoría de los "complejos que se componen, según aquel, de tales apetitos e intereses reprimidos. Estos complejos influyen sin cesar la actividad intelectual y volitiva del niño. Mr. Neill deduce que para el niño se desarrolle de una manera sana y armoniosa debe hallar ocasión de vivir de un mo do natural sus intereses aunque al hombre adulto se le antojen in

(1). Petersen, Peter: La disciplina y la autonomía de la educación mo ral (Del libro *La nueva educación moral*).- Editorial Losada, S.A. Bs. As. 1960.- Págs. 63 y 64.

convenientes o aunque estén en contradicción absoluta con el que dirán y con "el buen tono". La tarea de la pequeña comunidad escolar consiste, pues, para Mr. Neill en transformar a los niños morales en amorales. No existe aquí ninguna prohibición, el niño debe vivir estos intereses reprimidos, deshacerse de los complejos. Si un niño no quiere tomar parte en una enseñanza, si se marcha, nadie tiene nada que decir aunque permanezca ausente días, semanas, meses, acaso la mitad del año. Si un niño no quiere lavarse, nadie tiene nada que objetar. No se le molestará con ninguna objeción.

Sin llegar a estos extremos, creemos con Nosengo (1) que a pesar de las críticas que puedan hacerse a una enseñanza moral y religiosa con métodos inadecuados, que ha hecho excesivo el uso de la fórmula, alejándose de la vida real y del sentido moral subjetivo, puede encontrarse un nuevo camino, en el que el dogma y la fórmula hallen su auténtica expresión en la vida y su propia aplicación en las situaciones concretas del adolescente. El lenguaje, asuma su valor familiar y eficaz, en la palabra del maestro, hecha ejemplo, viva, sencilla, sin fórmulas esqueléticas y frías. La instrucción moral se adapte en todo momento a las exigencias reales de los alumnos, para que puedan asimilar la ley moral como una conquista de su propia subjetividad.

Los abusos de la enseñanza racionalista, teórica, basada en argumentos silogísticos, que no responde a las inquietudes de los alumnos, no justifica la exclusión de los elementos racionales de la instrucción ética, porque no puede reducirse esta a una experimentación sin método ni finalidad. Siempre será necesario la fundamentación racional del orden ético. Señala Guittard (2)

(1). Nosengo, Gemualdo: La educación moral del joven.- Editorial Razón y Fe.- Madrid. Pág. 96.

(2). Guittard, Louis: Pedagogía religiosa de los adolescentes.- Traducción de D. Francisco Aparicio, Pbro.- Studium.- 1933.

que la intuición del médico no le dispensa de tener ciencia. De la misma forma, el complemento experimental, más intuitivo, directo, fácil de practicar, no dispensa del estudio de las razones y fines del obrar.

En este sentido, se ha de mantener una postura vigilante para que los métodos puedan ser siempre mejorados. Como dice el mismo autor, todo organismo pedagógico debe ser periódicamente sometido a un examen que discierne lo que ya no existe, según una fórmula bien conocida, sino como "mecanismo incrustado en lo vivo".

Y la instrucción ética no está alejada de esta exigencia general.

La enseñanza doctrinal constituye la base de toda pedagogía espiritual, escribe Guittard.

Creemos, sin embargo, con Moeller (1) que es necesario reparar en un punto que es de vital importancia para la orientación de la vida ética y religiosa: en nuestra época, también se ha identificado, con frecuencia, la moral con la religión y se ha concebido a Dios sólo desde el ángulo de las categorías morales.

Es verdad que la religión implica una moral; que a Dios no se llega sin un esfuerzo de pureza moral.

Pero la religión es más que una moral y también es cierto que la fe debe basarse además, en un pensamiento reflexivo y en una apologética racional.

Esta necesidad de instrucción, para poder discernir con claridad el alcance de ambos valores en la vida personal, también lo ha señalado Duhr (2) cuando observa que muchos adolescentes son

(1). Moeller, Charles: Obr. cit. pág. 181-82.

(2). Duhr, José, S.J.: El arte de las artes: educar a un niño.- Ediciones Studium de Cultura.- Madrid.- Buenos Aires. 1954.

llevados a complacerse en una especie de sincretismo religioso o una fe imprecisa, del tipo de la de Fr. André, héroe de la novela de Pearl Buck, Pabellón de las mujeres, que se acomoda a todas las creencias y a todos los misticismos, sean protestantes o católicos, budistas o cristianos; de un Gandhi o de un Francisco de Asís.

Tal confusionismo, de la presencia de lo religioso, - sin orientación concreta, cultivada hacia una vaguedad sin límites, es otra característica contemporánea. Moeller (1) formulaba un serio reproche a los que siguen esta "moda", siendo incluso, católicos. Estamos obsesionados, dice, por los "ecneordismos" fáciles. Intentamos bautizar in extremis a todo lo que, de lejos o de cerca, se parece al cristianismo, porque no nos tomamos el trabajo de conocer el mensaje cristiano auténtico.

Diríase que es necesario que las verdades religiosas nos sean propuestas por pensadores no cristianos para que adquiramos conciencia de riquezas que poseemos desde siempre, pero que - tenemos olvidadas. Nos avergonzamos de nuestra fe.

(1). Moeller, Charles: Obr. cit. pág. 292.

CAPITULO VII *********

-. RELIGION, MORAL Y VIDA.-

- 1.- El sentimiento religioso en la adolescencia.**
- 2.- Psicoanálisis y religión.**
- 3.- Religión y vida.**

1. EL SENTIMIENTO RELIGIOSO EN LA ADOLESCENCIA

Al considerar el hombre total, tenemos la evidencia de una dimensión que lo caracteriza y define: su religiosidad.

El hombre es un "buscador de Dios" (Schiller), "un animal que hace dogmas" (Chesterton), "un animal religioso" (De Quatrefages).

La religión constituye su misma esencia, y aún cuando él, por su libertad, quiera negar esta realidad íntima de su naturaleza, problematiza su propia incredulidad, y busca justificaciones racionales a su propia negación.

Dios o el vacío de Dios, son los hitos fundamentales de la vida humana, y entre ellos, recorre su existencia.

En la infancia, la manifestación religiosa está influida por las imágenes y los criterios que le transmiten al niño sus padres, los educadores y el ambiente en general. Louis Guittard (1) dice que es el elemento afectivo y cultural el que domina la experiencia religiosa entre los siete y los doce años.

En la conmoción bio-psíquica de la adolescencia, el sentido religioso pasa por fases críticas, de matices diferentes, según temperamentos, sexo, raza, ambiente, etc...

En general, el adolescente no es irreligioso. Vive "su" religión, de manera distinta, casi dramática. No le interesan ya fórmulas, dogmas, sino el sentido, la claridad de ese contenido que

(1). Guittard, Louis: Pedagogía religiosa de los adolescentes.- Edic. Stidium.- Madrid.- Pág. 83.

él quiere penetrar con sinceridad y ansia de verdad.

Duda, peca, se arrepiente, cree. Todo lo vive con intensidad, a veces angustiosamente. El problema religioso está planteado concretamente. Como todas las verdades que re-descubre el adolescente, quiere vivirlas, re-plantear en forma personal lo que antes no había analizado. Ahora las cosas tienen un sentido nuevo que él quiere descubrir.

Esta inquietud religiosa, debe tenerse en cuenta, si se quiere dar una formación integral, si no se corre el riesgo de considerar una realidad incompleta.

La formación religiosa perfecciona la formación ética, dándole su propio valor. Porque la simple moral natural, no basta para dar la visión completa del hombre total, en su proyección a la eternidad, re-ligado a Dios.

Al decir de Guittard (1) hay que reconocer que en la mayoría de los hombres, la moral no adquiere toda su importancia y su eficacia más que apoyándose en la religión, puesto que su origen y su término son inseparables.

La grandeza y la miseria de la simple moral consiste en no ser más que una moral, una manera de obrar, de proceder bien.

Para ser eficaz, la moral requiere una actitud hecha - de dinamismo, de generosidad, de delicadeza. Esta constante orientación hacia el bien existe, ofrece un apoyo, un resorte, un estimulante que, en la mayoría de los hombres, se deben a la forma más elevada y más rica de energía espiritual: el sentimiento religioso.

El Cardenal Newman afirmaba que la verdadera religiosidad era un habitus (una disposición permanente), Nadie podría -

(1). Guittard, Louis: Obr. cit. pág. 23.

ser religioso hoy e irreligioso mañana. Sería también absurdo decir de un hombre que está sano durante una hora y enfermo crónico a la hora siguiente. La religiosidad es un determinado carácter, una forma en la que han plasmado nuestros pensamientos, nuestras palabras, nuestras oraciones, que, todas, forman parte de un todo único y el mismo (Parochial and Plain Sermon VII, Logan - Green, London, p. 205).

Los hombres poseen un mínimo de disposiciones religiosas, pero varían las disposiciones personales, la influencia del medio, la educación. Las circunstancias históricas, pueden acentuarlas o limitarlas. Dios, con su gracia, puede suscitar, de formas diferentes, momentos de mayor esplendor espiritual.

Entre nosotros, existe un sentido religioso cristiano, pero que no es cultivado como se debiera, por diversas razones, ni en la familia ni en la escuela a pesar de que nuestra tradición histórica, de raíz hispánica, se nutre de valores trascendentales.

Un poeta argentino, Ricardo Gutiérrez, se preguntaba - en la poesía El misionero:

¿Qué ha sido del poder y de la gloria
con que España deslumbró la historia?
!Lo que fué de la estela del barco
que en el mar dejó Colón de trayectoria!
!Sólo quedó la Cruz del misionero,
abrazando la tierra americana!

La observación es precisa: el poder y la gloria, por humanos, se perdieron como la estela del barco de Colón.

Pero quedó la Cruz, la Fe, el idioma con el cual los españoles nos enseñaron a orar a su Dios, que fué el nuestro, cuando pisaron ellos nuestra tierra.

¿Qué más pudo dejarnos España? ¿No quedaba con la Cruz, todo, lo más puro, lo más santo, lo eterno, lo mejor de España?

La Cruz. Esa herencia sagrada. Ese signo que nos define, que nos hermana en unidad inconfundible, a 21 pueblos hispánicos.

Esa Cruz, que nos compromete a guardarla siempre, porque es en Ella donde nos encontramos como hermanos los pueblos del Nuevo Mundo, donde sellamos nuestra esperanza y nuestra resurrección. Donde está el Camino, la Verdad y la Vida de nuestro pueblo.

Nos refiere la Historia, que en los momentos más difíciles, aquellos hombres que regían los destinos de la Patria, antes de las grandes decisiones, se reunían para pedir a Dios, su Luz, para deliberar rectamente. En el prefacio de nuestra Constitución, se invoca "la protección de Dios, fuente de toda razón y justicia".

¿Por qué hemos de negar o callar nuestra verdad, nuestra tradición, nuestros sentimientos, nuestro ser esencial, aceptando extrañas y peregrinas filosofías, imposibles de injertar a nuestro modo de ser hispánico?

¿Por qué razones debemos aceptar sin crítica, ideas de "moda" en otros países, pero que no corresponden a nuestro modo de ser y de vivir?

Cuando alguien se viste con lo que no es suyo, tarde o temprano aparece el detalle, inadecuado, ridículo. Ese riesgo corremos, "vistiéndonos" de filosofías y pedagogías que no son adecuadas para nuestra realidad.

Nosotros debemos vestir a nuestra medida, buscando autenticidad, plenitud en lo que somos, en la línea de nuestro ser hispánico.

Buscar la verdad, donde esté. Pero también separarnos del error, porque, como dice Martín Fierro, para eso hizo Dios la luz, "para distinguir los colores". Para distinguir la verdad y el error. El bien y el mal, agregamos, a la luz de la inteligencia que nos dió.-

2. PSICOANALISIS Y RELIGION

Freud, negador de la realidad trascendente del hombre, supo decir que excluía el problema religioso, moral y metafísico en sus métodos pero supo también "analizarlos" en su estilo, buscando razones bastardas en el oscuro inconsciente, para explicar los mecanismos psíquicos que mueven al hombre en su conducta habitual y religiosa.

Se refiere la Religión, a la "relación" del hombre con Dios; lo que nos une a esa Realidad Divina. Freud dice, en "El porvenir de una ilusión" (1) con respecto al crédito que merecen los dogmas religiosos:

"Primeramente, porque nuestros antecesores los creyeron; en segundo lugar, porque poseemos pruebas que nos han sido transmitidas desde los primeros periodos de la antigüedad; y en tercer lugar, porque está absolutamente prohibido abordar la cuestión de su autenticidad"... "Además se arguye —continúa Freud— que las doctrinas religiosas están por encima de la razón y que la demostración de su verdad consiste en una experiencia interior... Si esta verdad depende de una experiencia interior, han de ser desgraciados los que no la poseen. Por otra parte, los practicantes de la religión parecen adoptar la filosofía del "como si"... Es decir, que en nuestra actividad mental ca

(1). Freud, S.: El porvenir de una ilusión.— Obras Completas. Tomo I — XVII.— 2ª edic. Biblioteca Nueva. Madrid, 1948.— Citado por Peter Dempsey, p. 42.

ben toda suerte de ideas, muchas absurdas e irrealizables, pero que es necesario creer en ellas por una variedad de motivos de vida práctica. Es "como si" creyéramos en estas ficciones. Pues bien, en este caso están las doctrinas religiosas que se consideran de incalificable importancia para el sostén de la sociedad humana. Un ser humano adulto, dice Freud, debiera basar su vida en la verdad y no en la fantasía".

En cuarto lugar, Freud sostiene que la existencia de Dios y de la Providencia son una ilusión y no una realidad. El mal y el sufrimiento en el mundo, la imposibilidad de los milagros, la idea absurda de la creación, la multiplicidad de las creencias corroboran esta idea.

Sigue Freud: Una ilusión no debe confundirse con un error; es más: no es necesariamente un error. La característica de una ilusión es que está motivada por un deseo del hombre, pero difiere de un delirio psiquiátrico en que puede no ser falsa, irrealizable ni incompatible con la realidad. Ciertamente no podemos juzgar de la verdad de ciertas doctrinas religiosas; no podemos probarlas y no estamos en condiciones tampoco de refutarlas. No obstante, la tesis primaria de un Ser Supremo, de un Dios-Padre, puede considerarse, según Freud, desprovista de toda verdad objetiva. Así como el niño, consciente de su debilidad, busca afanoso la protección amorosa y tierna del padre, así el adulto, consciente de esta debilidad, que continúa a través de toda la vida, descubre también su necesidad de un padre más poderoso que el que cubría las necesidades de su infancia. Halla en su memoria la imagen sobrevalorada del padre de su niñez y la eleva a la de un Dios que sitúa en su presente como una realidad. La fuerza emotiva de la imagen que persiste en su memoria y la persistencia de su necesi-

dad de protección son los dos soportes de su orbe en Dios (2).

Al lado de esto, la existencia de un Dios bueno y de una Providencia paterna es incompatible con la permisión del mal y del sufrimiento de los buenos partiendo de este mismo Dios. La inviolabilidad de las leyes físicas prueba la imposibilidad del milagro. Las contradicciones entre las diversas creencias y la no oión absurda de la Creación, que pretende explicar el origen del universo por analogía^{con} la procreación humana, obliga a los científicos a rechazar la religión como algo indigno de merecer su aten oión.

Son muchas las afirmaciones de Freud contra Dios, su Providencia, contra la esencial religiosidad del hombre. Pero él dice así, sin profundizar, que no puede probar ni está en condiciones de refutar, para juzgar ~~de~~ la verdad de ciertas doctrinas.

Freud ha juzgado hechos de Fe, desde una postura des creída, que le ha inhabilitado para la comprensión de la acepta oión del misterio de la Creación del mundo, del milagro, de la pre sencia del mal, por tanto, de la significación del dolor para el alma creyente.

Cita César Vaca (2) que nuestro Huarte de San Juan dió un consejo a los científicos, de gran utilidad: "Ninguna cosa hace mayor daño a la sabiduría del hombre que mezclar las ciencias, y lo que es de filosofía natural, tratarlo en la metafísica, y lo que es de la metafísica, en la filosofía natural".

(1). Freud, S.: Nuevas aportaciones al psicoanálisis.- Obras Completas. Tomo II.- Biblioteca Nueva. Madrid, 1948.- Citado por Peter Dempsey, p. 42.

(2). Vaca, César: Psicoanálisis y Dirección espiritual.- Pág. 446-7.

Cuánto más, no será el problema religioso, pretender resolverlo con elementos inadecuados, con la impotencia inicial de prejuicios racionalistas y negadores de toda trascendencia.

En "Totem y Tabú" (1), "explica" Freud nuestra Religión católica:

"En el mito cristiano, el pecado original de los hombres es indudablemente, un pecado contra Dios Padre. Ahora bien, si Cristo redime a los hombres del pecado original sa crificando su propia vida, habremos de deducir que tal peca do era un asesinato. Conforme a la ley del Tali^on, profundamente arraigada en el alma humana, el asesinato no puede ser redimido sino con el sacrificio de otra Vida. El holocausto de la propia existencia indica que lo que se redime es una deuda de sangre. Y si este sacrificio de la propia vida pro cura la reconciliación con Dios Padre, el crimen que se tra ta de expiar no puede ser sino el asesinato del Padre.

Así, pues, en la doctrina cristiana, confiesa la Humanidad más claramente que en ninguna otra su culpabilidad, - emanada del crimen original, puesto que sólo en el sacrificio de un hijo ha hallado expia ción suficiente. La reconciliación con el Padre es tanto más sólida cuanto que simultáneamente a este sacrificio se proclama la renunciación a la mu jer, causa primera de la rebelión primitiva. Pero aquí se - manifiesta una vez más, la fatalidad psicológica de la ambi valencia. Con el mismo acto con el que se ofrece al Padre - la máxima expiación posible, alcanza también el hijo el fin de sus deseos contrarios al padre, pues se convierte a su -

(1). Freud, S: Totem y Tabú.- Obras Completas.- Tomo II-VI.- Biblioteca Nueva. Madrid, 1948.

vez en Dios, al lado del padre, o más bien en sustitución - del padre. La religión del hijo sustituye a la religión del padre, y como signo de esta sustitución, se resucita la antigua comida totémica, esto es, la comunión, en la que la - sociedad de los hermanos consume la carne y la sangre del - hijo -no ya la del padre- santificándose de este modo e iden tificándose con él. Nuestra mira persigue, a través de los tiempos, la identidad de la comida totémica con el sacrifi- cio de animales, el sacrificio humano teantrópico y la euca ristia cristiana, y reconoce en todas estas solemnidades la consecuencia de aquel crimen que tan agobiadoramente ha pe- sado sobre los hombres y del que, sin embargo, tienen que ha llarse orgullosos. La comunión cristiana no es, en el fondo, sino una nueva supresión del padre, una repetición del acto necesitado de expiación".

Dentro del esquema total freudiano, y según el modo su yo de "analizar" todas las manifestaciones psíquicas y la conducta humana, no es extraño que Freud saque conclusiones absolutamente - falsas, que no está implícitas ni sobreentendidas en las premisas de las que parte, pero que sí están de acuerdo con sus ideas pre- concebidas, que pretende probar a través de razonamientos sucesivos.

Las deducciones, por ejemplo, de la "sustitución" del Padre por Cristo, y el "parricidido" primitivo, es en realidad de formación forzada, con previo cálculo, para llegar a "probar" con este hecho, su idea a priori, del Complejo de Edipo, y a su idea, ha sacrificado nada menos que la Verdad. Freud impone su "complejo", a costa de una Verdad Divina. Ha sido para él más el mito de leyen- da, su imaginación tortuosa y retrospectiva que la Realidad de Dios.

Las aseveraciones del trozo citado, como tantos otros que abundan en la producción de Freud, revelan su inicial determi- nismo psíquico, queriendo dar explicaciones aparentemente lógicas

a toda conducta y acontecer psíquico, pero en base a sofismas. Hay afirmaciones suyas que ignoran totalmente la autenticidad de un hecho, como en este caso que desconoce y degrada, para ponerlo al servicio de su concepción psicoanalítica, el Misterio Trinitario de Dios.

Peter Deepsey observa que Freud era un ateo extraño. El, que negaba a Dios, en quien reside toda Verdad y Amor, no se cansaba de repetir que sus dioses eran Logos y Eros, verdad y amor.

El "suceso" freudiano, que "agoniza" al decir de López Ibor, ha dado sin embargo abundante material para un tipo de literatura negadora de valores, para una concepción pesimista y oscura del hombre, para la justificación "inconsciente" de faltas de responsabilidad para "naturalizar" la religión, igualándola a una categoría de mito, invento, sublimación de tendencias bastardas. Triste herencia que el mundo contemporáneo ha recogido y que pretende evocar en una serie de manifestaciones de orientación psicoanalítica, en los más variados ámbitos de la cultura.

.

3. RELIGION Y VIDA

"La disposición religiosa del alma consiste en creer que existe - un orden de cosas invisibles y adaptarse armoniosamente a él".

W. James.

El adolescente necesita una formación adecuada que estimule la unificación dinámica de su propia modalidad yoica, y la realización de sus posibilidades de perfección.

Este estímulo, será un contenido que sea presentado como valioso, pero que despierte el interés de sus apetencias ético-religiosas.

Estímulo que tiene^{mos} el deber, de no darle rutinariamente, en forma memorista, abstracto, estereotipado, como dissociado de la realidad en la que se vive, como inalcanzable, lejos de la circunstancia diaria del existir humano.

No puede haber contraposición ni abismos con la vida. Ella debe estar presente en el quehacer formativo, con su lenguaje, su dialéctica provechosa, su verdadero sentido, que no es solamente temporal.

El interés que suscite el contenido formativo ético-religioso, debe ordenarse al impulso creador del Yo, que en su querer, se proyecta y anhela el futuro, re-creando los valores, viviéndolos en experiencia perfecta.

Lo religioso debe estar incorporado al dinamismo total, porque si lo separamos del orden vital, se transformará en un puro formulismo inerte, solamente exterior y sin impulso suficiente para guiar eficazmente la conducta. Como escribe Maunier en su Tratado del carácter, la edad juvenil, edad también de rebeldía, se vuelve frecuentemente contra las normas exteriorizadas de la religión, contra la presión demasiado autoritaria o indiscreta con que las crencias religiosas se han inculcado o contra el automatismo de una práctica, en que el hábito ha matado demasiado la vida.

El adolescente quiere ver realizaciones, ideales encarnados. Un joven personaje de Gabriel Marcel (1) cuando le preguntan en qué consiste el valor, responde que ["]en expresarnos con acciones que sean un reflejo de nosotros mismos.["]

Hay un verdadero anhelo de concretar, de vivir aquello que ha despertado sus energías. Quiere ser esto o aquello y siente horror a lo convencional y artificioso. Por eso, la seducción de los jóvenes en nuestros días consiste en engañarlos con respecto al contenido de lo vital y su dirección.

Se habla demasiado del proceso vital en sí, en apertura al goce de sensaciones nuevas, especie de "panteísmo hedonista" como llama Moeller y que lo caracteriza como un "candoroso esparejamiento" de nuestra sensibilidad. Tal pensamiento, busca "vivencias" religiosas, en un éxtasis sensual de sentidos en contacto con perfumes, colores, el frescor de las ondas, la suavidad de la carne.

El orden vital, por sí mismo, no se explica sin la totalidad del ser. Si lo religioso ha de ser incorporado a lo vital, en favor de la unidad personal, lo vital está al servicio de lo reli-

(1). Marcel, Gabriel: Teatro: El emisario.- Editorial Losada, S.A., Bs. As. 2ª edición.

gioso y sus exigencias. No es necesario que nos dejemos fascinar -- por lo vital y hagamos de él un último fin, para comprender su valor y su sentido en cuanto integra una realidad superior a la que sustenta.

Un personaje de Marcel (1) decía con fuerza: "Es muy -- fácil descalificar todos nuestros actos, achazarlos al egoísmo o a la soberbia; pero no conozco nada más vil que ese placer de desacreditar, nada más cegador tampoco".

Nada más cegador. Como si a fuerza de negar la fuerza espiritual, se fuese desarrollando una incapacidad para ver con claridad la luz.

Como señala el P. César Vaca (2), la esencia de las virtudes, no procede de la sublimación. "La sublimación -- escribe Thibon -- no explica el heroísmo y la santidad: la caridad, el don de -- sí, no proceden del instinto más de lo que la música procede del -- ruido o la arquitectura de la piedra".

El Dr. Daim (3) ha puesto de manifiesto que el alma posee una estructura normal, una dirección natural: está orientada -- hacia el Absoluto ontológico, es decir hacia Dios. La raíz de la -- neurosis, se encuentra en la substitución de un falso absoluto, en lugar del Absoluto auténtico.

Para aclarar su doctrina propone una imagen muy sugestiva. Se puede comparar dice, la estructura natural del alma, a la -- curva llamada parábola; esta curva está caracterizada por el hecho

(1). Marcel, Gabriel: Teatro.-- Roma ya no está en Roma.-- Editorial Losada. 2ª edición. S.A. Bs. As.

(2). Vaca César. O.S.A.: Psicoanálisis y dirección espiritual.-- Ediciones Religión y Cultura. Madrid 1960. 2ª edición, corregida.-- Pág. 413.

(3). Combes, André: Psychanalyse et spiritualité.-- Editions universitaires. Bruxelles.-- París.

de que posee dos Focos, uno de los cuales está situado en el infinito, es por lo que la curva está abierta.

Esta parábola simboliza el mundo y sus objetos diversos. El primer Foco, situado bajo nuestros ojos, representa la persona humana; el otro, situado en el infinito, representa a Dios. Cada objeto del mundo, situado sobre la parábola tiene dos relaciones: una, con el Foco personal, la otra con el Foco Dios. Así la persona no puede alcanzar a uno cualquiera de esos objetos sin estar orientada por él a Dios, es decir, que de toda forma, sea directa o indirectamente, la persona está en relación con el Absoluto auténtico y único. Su vida está abierta hacia El. Todo está en orden. No hay lugar para el conflicto de una neurosis.

Supongamos ahora que en lugar de respetar este orden natural la persona atribuye un valor absoluto a cualquiera de los objetos situado sobre la parábola. ¿Qué ocurrirá? que este objeto finito, limitado ha sustituido al Foco de la parábola situado en el infinito. En lugar de guardar su realidad natural con el verdadero Absoluto que es Dios, el hombre, absolutizado en su propia ley, en su ser relativo, se ha creado un Dios subjetivo, ha reemplazado al verdadero Dios por un ídolo. De hecho, para él todo pasa como si hubiera traído lo limitado al Foco situado al infinito.

La parábola se cierra en este segundo Foco y se transforma en elipse.

Desde que un contenido de la realidad creada se eleva al nivel de Dios, toda actitud con respecto a la realidad cambia. El ídolo no corresponde a la realidad objetiva. El servidor del ídolo se ve, pues, obligado a mentir a la realidad, o más bien a cambiar la realidad en mentira para sí mismo. La realidad Está ordenada parabólicamente en apertura universal hacia Dios. Obligado a vivir, en el mundo elíptico y cerrado de su ídolo, el hombre no puede ver más las cosas tal y como son. El las rechaza. No puede confesarse a sí mismo este rechazo sin verse obligado, al mismo tiempo, a dejar su

ídolo.

Encontrándose de este modo en contradicción con la realidad entera, el servidor del ídolo sufre un conflicto interior.

El no puede, en efecto, falsear la realidad exterior - en provecho de un sistema de idolatría sin falsificar en consecuencia su realidad interior donde se instalan los complejos. Ordenada hacia Dios, el alma humana está insatisfecha y descontenta tanto - tiempo como esté a toda a su ídolo y no a Dios.

Es en este conflicto fundamental, donde el Dr. Daim ve la base de la neurosis.

Está de acuerdo con Freud, que el ídolo es ordinariamente un objeto infantil.

El niño da un valor absoluto a sus padres, a sus maestros. El arte de la educación consiste en dar a cada uno su valor relativo.

Si esta relativización, a menudo dramática, fracasa, - resulta lo que Freud llamó fijación. Consiste en conservar la esfera de absoluto infantil para el que se fija de este modo a la realidad, quedando dirigida hacia un ídolo infantil. Daim está de acuerdo con Freud que conviene atribuir una importancia primordial a los elementos sexuales.

Pero vuelve a tomar de nuevo su independencia y su originalidad recordando que en la medida donde este objeto de pulsión se ha absolutizado, se encuentra en plena problemática espiritual, problemática que Freud no ha abierto.

El hombre, declara Daim, es siempre un ser biológico y espiritual.

Planteado esto, el Dr. Daim define la terapéutica como la acomodación de la vida del alma a la realidad plena.

Esta acomodación incluye necesariamente la reducción -

del falso absoluto, al relativo. Es únicamente por esta relativización^{ver} que el centro de la persona es liberado. De allí, que el proceso terapéutico no se fije única ni principalmente en evocar los complejos en la conciencia, sino hace tomar conciencia del ídolo y a despojarlo de su carácter absoluto.

Esta operación es terrible. Pero a este precio se ha hecho libre el camino a Dios y hacia el despliegue ilimitado del yo: así está asegurada la adaptación de la vida del alma a la realidad plena que incluye Dios.

Nos hemos detenido en la doctrina del Dr. Daim, porque es un testimonio contemporáneo y además psicoanalista de prestigio por su experiencia y sus trabajos científicos.

El ha hecho pasar, como escribe Combes, el psicoanálisis, del sexto Mandamiento al primero. Mientras Freud limitaba su psicoanálisis en la búsqueda de la pulsión misma, él profundiza hasta la problemática espiritual, calificando de falsa la absolutización de tales pulsiones y asignando al psicoanálisis como fin principal la reducción de todos los ídolos a su ser relativo y como finalidad propia la pacificación del alma restablecida en su orientación hacia lo verdadero.

También es un testimonio de valor, lo expresado por el Dr. Carusso: "Si estamos de acuerdo (como lo están gracias a Dios muchos psicoterapeutas contemporáneos) sobre este punto, que la neurosis nos propone resolver un problema espiritual: si se reconoce que el problema mismo es un problema espiritual en el que el hombre vuelve el Absoluto al provecho de lo relativo, se debe reconocer - igualmente que los fines educativos de la psicoterapia así como los fines de toda educación no pueden estar alcanzados totalmente más que en el plano religioso" (Cahier Lafenne, Psychanalyse et conscience morale.- París, 1950).

Los valores religiosos, por tanto, influyen de manera decisiva en la vida del hombre. No reconocer su existencia, con su fuerza positiva, es falsear la realidad y empobrecer el valor de - lo humano, al que se le niega así, la plenitud de su realización.

.

CAPITULO VIII

-. LA VIVENCIA ETICA EN LA COMUNIDAD .-

- 1.- El descubrimiento del "tú" a través del amor.**
- 2.- El retorno a la convivencia social como objetivo de plenitud humana.**

1. EL DESCUBRIMIENTO DEL "TU" A TRAVÉS DEL AMOR

Cuando Sartre nos habla de lo "absurdo" de la existencia humana, y de su camino hacia la nada, resulta consecuente en esta postura, que para el sujeto moral aislado de todo, como seña-
la Sertillanges (1), el otro no exista a título de valor que impone el respeto, sino tan sólo a título de servidor en ese libre yo que refiere todo a su inmovilidad inexorable. El otro es el enemigo. "El infierno son los otros" se dice en Huis-Clos.

Brunner observa que el hombre, el prójimo, no aparece jamás en Sartre como "tú" sino como un tercero, como el Otro, como un extraño que desea someternos a su dominio.

El ser está "arrojado" (2) y se halla en plena soledad metafísica.

El mundo se rompe a pedazos; el Yo lo vive caóticamente y le comunica un orden desde el propio punto central, tan bien como le es posible. Pero en último término, las cosas son más poderosas que el Yo. Este caos, se experimenta íntimamente como "náusea". Esta es la respuesta a la carencia de sentido, al absurdo del mundo. Con la palabra "náusea" se quiere expresar un apartamiento intelectual en el sentido de la repugnancia y el hastío.

(1). Sertillanges, A.D.: El problema del mal.- E.P.E.S.A.- Madrid, 1961. Pág. 538.

(2). Grensman Wilkelm: Problemas y figuras de la literatura contemporánea.- Versión española de Rafael de la Vega.- Editorial Gredos. Madrid, Págs. 185-86.

El amor mismo (B) no es la comunión de dos seres, sino el conflicto de dos "yo", de los que cada uno trata de subordinar se al otro y de explotarle para disimularse a sí mismo su propia nada y darse la ilusión de un en - sí. ¿El don? "Un goce superior, áspero y breve, casi sexual". ¿El sacrificio patriótico? un cálcu lo...

La concepción sartreana no puede aportarnos luz para el encuentro con el prójimo, el otro que existe junto a nosotros, porque este encuentro suyo es sin sentido: el hombre es una "pasión inútil" en continua situación de quiebra y de fracaso.

Si consideramos el encuentro "marxista" con el hombre, notamos que su existencia es revelada por el producto de su trabajo (2), es decir a través de su objetivación, en una segunda naturaleza. Le une al otro, una "camaradería universal de la necesidad".

Se hace evidente, como resume Maritain (3), la solidaridad de clase, la disciplina, el odio inexorable contra toda opresión y explotación, el entusiasmo don de sí mismo a la construcción de la sociedad comunista. La transformación del ser humano, su reconquista de sí mismo en su comunión social con el prójimo será - tal, que la necesidad o el goce mismos habrán perdido su naturaleza egoísta, para hacerse "humanas".

El reconocimiento del otro, en última instancia, es, escribe Gomis (4), "en la lucha fraterna". Es querido "por, con y a través" de la visión de una "lucha" o de una "colaboración".

(1). Sertillanges, A.D.: Obr. cit. Pág. 538.

(2). Laín Entralgo, Pedro: Teoría y realidad del otro.- I El otro como otro yo, nosotros, tú y yo.- Revista de Occidente. Madrid, 1961.

(3). Maritain, Jacques: Filosofía Moral.- (Examen histórico-crítico de los grandes sistemas).- Ediciones Morata.- Fundación de Javier Morata. Madrid, Pág. 314.

(4). Gomis, Lorenzo: Artículo de "El Ciervo". Año XIV.- Nº 131. Enero 1965.

Más allá de esta relación solidaria en la necesidad, para transformar la realidad en el goce "humano", no hay nada más. La necesidad es el factor de unión, y cuando haya sido superada, la felicidad humana habrá llegado a un perfecto acabamiento. Este encuentro es material, dialéctico, que responde a un interés social momentáneo o al movimiento de la Historia.

Otra actitud contemporánea, con respecto al descubrimiento del prójimo, es la de Gabriel Marcel (1) quien considera - que ser es mantenerse en comunión con todos los elementos de su vida interior y exterior, gracias a un "pacto nupcial con la existencia", pacto que nos permite jugarla en lo interior, agotar sus posibilidades, y, gracias a ella, construirnos a nosotros mismos, lo que constituye el fin supremo de esta existencia. Junto a su religación al ser, hay en el hombre, una religación tan originaria y primitiva como la relación vivencial "yo-tú". La comunión con el tú es comunión contigo en el ser.

Dice Marcel: "Sólo llamándole "tú" estoy con el otro; y de tal manera, que ese con no expresa relación de exterioridad, ni de inclusión, sino de penetración; no porque yo pueda conocer exacta y objetivamente los contenidos de la interioridad del otro -suponer esto sería reducirle hipotéticamente a pura naturaleza- sino porque gustosamente me conformo a su libertad y colaboro con ella; es decir con aquello por lo cual él puede ser y está siendo verdaderamente "otro". Los hombres han sido hechos unos para otros, como en una sociedad de hermanos. Cuando arrojamus de nosotros lo real sin servirlo, a los hombres sin amarlos, y no buscando sino extraer de ellos nuestro propio bien, eso es el pecado.

El fundamento último de esta relación, es para este autor, Dios (Max Scheller expresaba "uno para el otro en Dios", fun

(1). Hirschberger, J.: Historia de la Filosofía.- Tomo II. Edit. Herder. Barcelona, 1956.

damentando también en Él, la "comunidad de personas espirituales").

Tales consideraciones, nos llevan a su fuente original: el pensamiento cristiano, que como recuerda Laín Entralgo, trajo al mundo el presupuesto antropológico para la aparición del problema del otro (la concepción del hombre como "persona") y el expediente para resolverlo (la idea cristiana de la fraternidad y del amor)

A la esencia misma del cristianismo pertenece lo que H. U. von Balthasar ha llamado "el sacramento del hermano"; ser - cristiano, es, por lo pronto, amar al prójimo.

Decía Antonio Machado:

Enseña el Cristo: a tu prójimo
amarás como a tí mismo,
mas nunca olvides que es otro.

El amor al otro, para el cristiano, está cimentado en Dios. Escribe Santo Tomás: "Dios es la razón del amor al prójimo pues no a otra cosa sino a Dios amamos por caridad en el prójimo" (Summa Theol. I-II, Q. 103 a. 3)

El amor cristiano, objetaba Friedrich Heer (1): Amor a alguien "por amor de Dios", ¿es amarlo de verdad?.- Para él, los cristianos le producían una sensación de ausencia, de distancia. "Estoy muy tentado de decir, afirmaba, que no nos ven, no nos quieren, no nos conocen más que en Dios, por Dios o al menos a través de Dios". Pensaba que no le quería por sí mismo, que no le veían siquiera, que le querían por obediencia y por respeto a otro. Se siente excluido del juego, en condiciones de inferioridad.

Quizás nuestra manera de hablar, de concebir a Dios, haga pensar así a muchos, cuando decimos que no queremos a alguien, sino "por amor de Dios". Gomis aclara este punto: ¿Es eso querer

(1). Artículo de "El Ciervo".- Revista citada.

por amor de Dios?. Responde que no. No es querer. Sería poco y no sería amor. Tiene que ser algo, amarlo en compañía de Dios, con - El. Por El, sí, pero sin "desaparecer" el otro. Y termina:

Dios no es un rodeo con relación al prójimo, si
no un atajo.

Dios, su Presencia, no disminuye el aprecio por la persona del prójimo, por sus valores humanos. Al contrario. Ver a - Dios en el prójimo, es conocer al otro, en su realidad más auténtica, como es. Porque Dios da el verdadero sentido al amor.

A la expresión sartreana "el Infierno son los otros", que se nutre de ateísmo, podríamos contraponer las palabras de Julián Green (1) "El Paraíso no es otra cosa que amor a Dios, y no hay más infierno que el no estar con Dios".

Por eso se ha transformado en infierno la relación humana que abandona a Dios y se niega a fundamentar en El su existencia.

El descubrimiento del "tú" a través del amor en Dios, es uno de los momentos de mayor gravitación en la vida de la persona y en la edad juvenil puede alcanzar decisiva importancia.

.

(1). Moeller, Charles: Obr. Cit. Pág. 445.

2. EL RETORNO A LA CONVIVENCIA SOCIAL COMO OBJETIVO DE PLENITUD HUMANA

Dice Rubert y Candau (1) que la vida del individuo se halla inserta en la vida de la comunidad.

Lain Entralgo (2) definirá al hombre como "un ser conviviente" y Rof Carballo, que el hombre, en lo más entrañable de su existencia y hasta en el acabado de su física armazón está constituido de manera esencial, por su prójimo.

Sin embargo, en nuestros días, la naturaleza social - del hombre ha sido sobrevalorada de tal forma, que creemos con Lain Entralgo que hay una falsa realización de un inmenso anhelo de comunidad.

Los hombres han adoptado la falsa alternativa de: individualismo o colectivismo, alternativa extrema que no corresponde a la realidad humana que es una síntesis maravillosa y equilibrada. El hombre es "individuo de naturaleza racional" según la clásica definición, que se realiza y perfecciona dentro de una comunidad.

El bien común está por encima de la persona y de su - bien individual, pero (3) a su vez el bien común, con la sociedad misma ordenada a él como a su fin, no tiene sentido de tal sino en cuanto se subordina y dirige, en definitiva al bien de la persona,

(1). Rubert y Candau, J.M.: Obr. cit. pág. 178.

(2). Lain Entralgo, Pedro: Obr. Cit. Cap. I.

(3). Para una Filosofía de la Persona humana. Cursos de Cultura católica, Bs. As.- 1937.

a proporcionar a esta los medios para la consecución de su propio y específico Bien. Lo cual tampoco quiere decir que la sociedad se subordine y sea para la persona como para un absoluto —pretensión del liberalismo— sino que la sirve en orden a su propio fin o bien personal, trascendente a ella misma y divino.

Pero la vida social en sí misma no es la finalidad última de la persona. No podemos adjudicarle un valor "redentor" a la sociedad como tal. Ella no contiene su fundamento último, que la trasciende y explica. Sólo en orden del Último Fin la vida social adquiere su propia plenitud y sentido.

Una reducción de la vida social como último fin del hombre, constituye una filosofía que ha influido en la educación actual: el socialismo.

Esta teoría (1) surgió en oposición al individualismo extremo, y está estrechamente vinculada con el naturalismo, tratando ambos de resolver todos los problemas de la vida por medio de la ciencia: el primero, por la vida social, el segundo por la ciencia natural.

Según el socialismo, que ha llegado a ser una filosofía económica y política, de interpretación materialista de la historia y de la sociedad, todos los aspectos de la vida del hombre son producto de la vida social. La Ética es ciencia de valor práctico únicamente y se funda "en las condiciones, exigencias y demandas de la vida social".

La filosofía socialista de la educación sostiene que la escuela es vida en sí misma, activa, "una comunidad de trabajadores" que debe reproducir los problemas reales de la vida social

(1). Redden y Ryan: Filosofía Católica de la Educación.— Ediciones Morata. Fundación de Javier Morata. Madrid, Pág. 370 y ss.

de tal forma que el discípulo pueda hacerles frente y resolverlos del modo característico de la vida real. La escuela, sociedad en miniatura, debe reflejar las necesidades de la vida social. La ciencia, la industria y la democracia son los elementos básicos que cubren estas necesidades. De allí la importancia de las experiencias de este tipo, que adquiera el individuo, para capacitarse adecuadamente y pueda así integrarse sin conflictos al proceso social, esencialmente dinámico y cambiante.

Myers y Williams (1) exponen la filosofía socialista aplicada a la educación:

"Hemos tratado en esta sección de defender la tesis de que la educación debería estudiarse como una de las ciencias sociales; que todas las personas, sean profesores o no, deben entenderla como potente fuerza social. Esto es verdad porque: 1º, el hombre es esencialmente un animal social; 2º, todos sus problemas tienen, virtualmente, su origen social; 3º, la función principal de la escuela es iniciar en el grupo a los miembros jóvenes de la sociedad; 4º, la educación está obligada a promover los intereses de la sociedad de la cual es ella una función. Todos estos puntos exigen el entendimiento del fenómeno social y la utilización de los procedimientos sociales".

Todo lo que el hombre es, según los postulados socialistas, está determinado por la Sociedad. El ajuste o conformidad de lo individual al grupo, es el ideal a alcanzar.

El "bien" y el "mal" tienen su origen en la sociedad, pero se sustituye el bien y el mal por los términos "social" y "antisocial".

(1). Myers, A.F. y Williams, C.O.: Education in a Democracy (Nueva York: Prentice-Hall, Inc; 1938), pág. 212.- Citado por Redden y Ryan, pág. 376.

Comentando la pedagogía de Dewey, uno de los representantes de la pedagogía social radical y experimentalista, señala Mañach (1) que el criterio de verdad, también es otro: el de la funcionalidad, la eficacia. Son verdaderas las ideas cuando se aprecian sus resultados satisfactorios y lo satisfactorio es lo que hace prosperar el pensamiento, y en general, la acción. Porque el pensamiento mismo no es sino la acción. Pensamos siempre para actuar. Lo que distingue las formas del pensamiento, son los diferentes modos de acción que engendra: Pensamiento correcto es el que engendra una acción por la cual el pensamiento queda actualizado.

Resumen Redden y Ryan (2), los fines de la educación de acuerdo al socialismo: el objetivo final de la educación es alcanzar el grado supremo de auto-realización individual, por medio de la propia participación en las actividades de la sociedad. El objetivo inmediato, entonces, es preparar al niño para tomar parte en los asuntos de la sociedad.

Ya que la sociedad ha establecido la escuela para promover la educación favorable a sus intereses, y puesto que la organización escolar, métodos, programa e ideales se sostienen por ser el producto de la sociedad, se deduce que la escuela tiene fundamentalmente sólo un fin social, al que quedan subordinados todos los demás fines.

El socialismo ha contribuido a revalorizar la naturaleza social del hombre, pero de este aspecto de su compleja realidad, ha hecho un valor absoluto, único y subordinante, "generador"

(1). Mañach, Jorge: Dewey y el pensamiento americano.- Cuadernos Taurus.- Nº 20.- Madrid, 1959. Pág. 20.

(2). Redden y Ryan: Obr. Cit. Pág. 383.

inclusivo de los valores que llama "espirituales", las tendencias "más altas", las virtudes que las "produce" la experiencia de vida comunitaria. Al individuo lo "salva" y eleva la sociedad, en última instancia.

Esta filosofía reduce a un solo nivel, la realidad humana; se detiene ante una sola de sus posibilidades, generalizando una verdad parcial.

La unidad del ser humano, sobrepasa en su diversidad de aspectos, a cualquiera de sus elementos constitutivos. Como nos recordaba el Profesor Recaséns Siches, es esencial al hombre encontrarse ante la enorrujada de varias posibilidades, que es su modo peculiar de insertarse en el universo.

No podríamos reducirle a su posibilidad social únicamente, sin deformar la realidad.

Muchos autores, han señalado, que esta tendencia de - "socialización" y más aún paracterizada "la sociedad de masas", es un fenómeno contemporáneo. Los problemas de la educación en nuestro tiempo, son inseparables de los hechos del proceso histórico, por tanto, las soluciones de dichos problemas deben también tener en cuenta esta realidad.

Cuando el hombre como ser individual, es absorbido por la masa, a impulsos de un proceso despersonalizador, de deshumanización, para perderse en "el número", vemos que pierde su autode-terminación responsable.

No está lejos de nosotros el espectáculo de la "toma" de Colegios Secundarios y Universidades, por los jóvenes en "masa", protegidos en el "anonimato" de la "cantidad", en las manifestaciones realizadas en nombre de la justicia y la solidaridad, empleando medios de fuerza, impusieron más de una vez sus criterios, evidentemente "politizados".

Creemos que estos acontecimientos deben hacernos reflexionar sobre las consecuencias que implican y el peligro que constituye para los jóvenes el apelar a estas actitudes masivas.

La juventud, es ante todo, preparación, etapa de desarrollo y perfeccionamiento, búsqueda inmadura, en cierta forma - inestable. No siempre son adecuadas sus reacciones, porque se arroja impulsiva a la acción.

Creemos que esa propaganda que sustrae a los jóvenes de sus deberes, para inducirlos a movimientos "sociales" de tipo "reformista", aprovechando la inclinación de los jóvenes a rechazar las formas hechas de la vida social, va menoscabando el valor de cada edad, referida a la totalidad del ser en formación.

El proceso social, no puede forzar al individuo a adelantar etapas naturales de su desarrollo psíquico y espiritual, - sin desequilibrar al hombre total.

Tristán de Athayde, ha observado esta obstinación del mundo contemporáneo de fijar solamente en una edad determinada el ideal de la vida. Nuestro autor ha señalado cómo se despiertan artificialmente los sentidos y cómo se "mitifica" la juventud, adjudicándole un valor fijo y absoluto, con respecto a las demás edades, orientando equivocadamente su despertar.

Y Sepich (1) cita a Aristóteles que dijo, con profunda visión de lo humano, que el joven es buen catador de verdades metafísicas, a pesar de su juventud y poco vivir; pero mal calibrador de la cosa política, que es moral y vital. Para ello le falta haber vivido.

(1). Sepich, Juan R.: Introducción a la ética, S.A.- Bs. As.

Es verdad que la escuela debe preparar para la vida y la convivencia humana, porque no está separada del devenir social. Pero ha de darle al joven el bagaje necesario, para afrontar la responsabilidad de sus actos, según una jerarquía de valores; debe ofrecerle los elementos que contribuyan a su perfección, para adquirir madurez, plenitud humana. No para "vivir un momento" circunstancial, de activismo irreflexivo, sino para capacitarle y ayudarlo a madurar conscientemente, con visión de futuro humano profundo, no periférico, y superficial.

En este sentido, seguimos creyendo en la vieja definición que enseñaba que la verdadera educación es aquella que ayuda a vivir y a morir.

Vivir, con todas las dimensiones; y morir, sólo con sentido de eternidad, la única forma de morir, humana y verdadera.

Las circunstancias actuales parecen reclamarnos prematuramente al joven educando, porque existe en nuestros países, "en vías de desarrollo", la necesidad de incorporación rápida de nuevas promociones en la vida social, siendo la juventud sujeto activo de la política.

Estas apelaciones frecuentes, ha malogrado y frustrado estas esperanzas. Se han agotado ^{si} tantas fuentes que recién empezaban a prometer sus primeros frutos.

Estamos "iluminados" por la idea de destinos comunes, pero se ha comenzado a absorber el hombre, su individualidad, su derecho a formarse antes de ser requerido por la sociedad para afrontar una responsabilidad común.

Si hemos de elevar la masa a un nivel humano, si no queremos que ella nos arrastre irracionalmente, se impone la consideración seria del valor de la empresa educativa. Pero se ha de respetar su determinación espiritualista si se quiere realmente -

una solución digna y duradera.

Como decía Lain Entralgo, es la hora de la "rebelión de la persona". Se necesita su presencia en el mundo contemporáneo: la persona es la que puede transformar la masa en humana.

En una conferencia, el Profesor Gascoón y Marín (1) -- distinguía con precisión el concepto de socialización. Decía que en general, la socialización se justifica en cuanto sirve a fines humanos, al pleno desarrollo de las posibilidades del ser humano que vive en una comunidad concreta, como persona racional y libre, porque en eso consiste el bien común. Y ha distinguirse entre

socialización masificadora
y socialización personalizan
te.

Esta última, fundada en la comunicación y la participación personales en la vida comunitaria.

La educación, por tanto, en una sociedad de masas, ha de orientarse en el sentido de favorecer la captación del valor personal del educando, y de su autodeterminación responsable en la vida social y desde este reconocimiento, su comunicación.

La orientación ética y religiosa se nos presenta como insustituible en el proceso formativo de la persona "conviviente" junto a otros en la sociedad actual.

No podemos reducir la realidad, sólo a una mera consideración temporal. Como dice Lain Entralgo, la experiencia de la realidad inmediata, nos clava en el "ahora" y a la vez, paradójicamente nos abre al "siempre".

Porque en esta relación, que se da en una edad histó-

(1). Artículo Periódico "Ya".- Profesor Gascoón y Marín: Sobre la socialización.

rica "socializante", está implícita una exigencia de ser, de transcendencia, El otro que encontramos en el camino, es él mismo, y puerta para el encuentro de Dios, que fundamenta toda relación - verdadera.

.

Hemos hablado del encuentro con el otro y con Dios, en la convivencia social.

Vamos a referirnos ahora, al diálogo, como instrumento de ese encuentro.

Dice Rof Carballo (en su libro Urdimbre afectiva y - enfermedad) que la realidad dialógica del ser humano, se revela en el encuentro y en el diálogo.

Lain Entralgo (1) precisa que en su raíz psicológica y metafísica, bajo la etimología griega del término diálogo, no es intercambio de palabras, sino mutualidad de la acción interior". Por eso el diálogo, añade, puede ser silencioso, y a veces, los más altos, tienen que serlo. En rigor, sólo el silencio en presencia del tú -silencio de todos los lenguajes, espera muda en la palabra informada, indiferenciada, preverbal- deja al tú en libertad, y permite esa equilibrada contención en que el espíritu, sin manifestarse, está presente...

"Vivir es ser apostrofado"

Sin embargo, sabemos que la vida social, no favorece siempre este "encuentro dialógico". La técnica, la ciencia, las

(1). Lain Entralgo, Pedro: Obr. cit.

ideologías nos informan despersonalizando el mensaje que nos llega, sin su sentido interior.

Si en la realidad existen dificultades para establecer el diálogo, porque este es "interceptado", la escuela ha de preparar al ser en formación, para que pueda realizarlo venciendo los obstáculos.

Es interesante recordar el pensamiento socrático sobre la dimensión espiritual del diálogo:

"En consecuencia -dice Sócrates- atengámonos a esto: cuando tú y yo conversamos, intercambiando palabras, es el alma lo que habla al alma". "Muy bien" responde Alcibiades. Y Sócrates concluye: "Es justamente lo que hace un instante decíamos: cuando Sócrates habla con Alcibiades intercambiando palabras, no es a tu rostro a quien habla, sino a Alcibiades mismo. Pero Alcibiades es tu alma" (Alcib. 129. b. - 130 c. Citado por Pedro Laín Entralgo en: Teoría y realidad del otro)

En el cristianismo, el alma tiene un sentido religioso; se refiere a intimidad. Lo que constituye esencialmente el centro del "hombre interior".

A esta presencia, pues, del "hombre interior", es a quien se refiere el diálogo en su auténtico sentido. No son simples palabras, dichas y dirigidas intencionalmente, es más que una "politesse": hay una apelación personal profunda.

A la sociedad de masas, debemos procurarle realidades personales, encuentros fundamentales. Sólo lo conseguiremos, a partir de la valoración de la persona, no en cuanto es explicada "por" la sociedad, sino "en" relación personal a ella y "con" su aporte "calificativo", no numérico e informe.

Pero es en el reconocimiento de su espiritualidad don de la persona se encuentra en su propia dignidad.

Cuando descubre al "tú", en su presencia real, honda y cierta.

Este es el conocimiento que ilumina y revela, aún en el silencio de palabras, pero en riqueza de contenido, el sentido de la convivencia humana.

Gabriel Marcel subrayaba esta "penetración" con el tú.

"Penetración" que a nuestro entender, nace de un conocimiento y amor espiritual que revela la "presencia" del "tú" interior, con quien se establece una relación no sólo externa y de intercambio elemental. Su fuente no es revelada por el instinto ni el amor sexual sublimado, ni la educación "sobre los usos y formas de comportarse en sociedad", sino del Espíritu de Quien vine toda luz al mundo, es decir, Dios.

.

Habíamos visto, que el adolescente, en períodos de - tensión íntima y personal, se evadía de la convivencia habitual con los demás seres que le rodeaban. A veces se tornaba hosco, huraño, agresivo, en el trato social.

Pero su naturaleza propia de ser social iba triunfando del momentáneo aislamiento y volvía a sentirse en la comunidad como parte integrante de ella, en el encuentro con el "tú" a través del amor.

Es ésta una de las épocas más plásticas y abiertas a la formación ética.

Es la edad de las disposiciones abiertas a la recepción de todo influjo.

Debemos preocuparnos por el encuentro y el retorno - del adolescente a la convivencia social. Facilitemos su integración, hablemos en su lenguaje y en el lenguaje de la vida, teniendo en cuenta lo que cambia y dispuestos, también nosotros, a comprender y dialogar para que no encuentren abismos entre la formación ética y el resto de sus circunstancias.

Se ha de procurar, que a través de la formación de la inteligencia, se ayude a formar en ellos convicciones firmes y - permanentes. A través de la formación del corazón, el amor a ideales y la orientación de la afectividad hacia valores, dentro de un ámbito social e histórico. Y a través de la formación de la - voluntad el querer libre y consciente, creador, de alcanzar su - propia perfección.

La formación ética, creemos, debe tener en cuenta la psicología humana, y encontrar en las disposiciones interiores, el apoyo de su contenido. Esta base psicológica, no significa reducirla a ella, porque la ética posee una fundamentación metafísica y en última y primera instancia, religiosa.

Como el hombre participa activamente, por naturaleza, en una comunidad social, la formación ética ha de proyectarse a los valores de la convivencia, para que el ser alcance, en su vivencia, su plenitud humana.

.

CAPITULO IX *****

-. EL PROBLEMA DE LA FORMACION ETICA DE LA JUVENTUD .-

- 1.- Bases para la consideración de la necesidad de incluir la formación ética y religiosa en los fines educativos que orientan la educación de la edad juvenil.**
- 2.- El esquema metodológico de su contenido.**

1. BASES PARA LA CONSIDERACIÓN DE LA NECESIDAD DE INCLUIR LA
FORMACIÓN ÉTICA Y RELIGIOSA EN LOS FINES EDU
CATIVOS QUE ORIENTAN LA EDUCACIÓN DE LA EDAD JUVENIL

Se ha señalado en varias ocasiones que el orden moral no ha marchado al mismo nivel que el progreso técnico; la perfección ética no ha mantenido el mismo ritmo del perfeccionamiento material. Ambos se han dissociado, y los valores morales, separados, han sido considerados como ideales sin vigencia, abstractos, fuera de la realidad, desgastados.

Pareciera que la hora de la "mutación" también ha llegado a los valores, las normas, la ley natural.

Se dice que la justicia debe "reinvindicar" las fuerzas irracionales, liberándolas. Estas han comenzado a "justificar" la vida del hombre.

Por otra parte, entre tantas fuerzas contradictorias que agitan la vida social, también hay elementos que buscan cohesión, unidad en este proceso histórico, en lo permanente que subyace más allá del cambio.

Como decía un autor, la vida pasa en su aparente contingencia, pero la verdad de nuestros actos, no se pierde con nosotros, porque las normas que regulan sus valores, tienen vigencia de eternidad.

Estas mutaciones inesperadas, asombrosas, nos hacen buscar precisamente, la dimensión permanente y riquísima de las

normas que no han dejado de existir, sino que han sido olvidadas. No han dejado de estar en el corazón de los hombres, porque esa inquietud de un "nuevo orden ético", dice de su presencia y exige oía, aunque las respuestas lleven el sello de un siglo que marcha sin tiempo para escuchar "el hombre" interior que late en cada uno de los seres concretos que constituye "la humanidad" que va haciendo su historia actual.

La consideración de la crisis que soporta la edad contemporánea, hace dirigir inmediatamente la mirada hacia la educación que se imparte en nuestro tiempo.

Christopher Dawson (1) hace notar su conexión. Cualquiera que sea, dice, la causa última de la crisis del mundo contemporáneo, es cierto que es una crisis espiritual, ya que representa - el fracaso del hombre civilizado para dominar las fuerzas por él creadas. Ello se debe sobre todo a la pérdida del objetivo común de la cultura de Occidente y a la falta de una común inteligencia que venga a orientar las nuevas fuerzas que alteran la vida humana.

Sin embargo, este fracaso no se debe, por cierto, al abandono en que la sociedad moderna pudiera tener a la educación. Ninguna cultura de la historia ha dedicado tanto tiempo, dinero y organización como la nuestra para ese propósito. Y una de las características más graves de la situación es el hecho de que nuestro fracaso ha sido el fracaso de la primera sociedad que ha sido universalmente educada, de una sociedad que ha estado sujeta a una educación nacional más sistemática y completa que ninguna de las sociedades de los tiempos pasados.

La educación misma, también ha perdido su objetivo es

(1). Dawson, Christopher: Hacia la comprensión de Europa.- Biblioteca del pensamiento actual. Ediciones Rialp, S.A. Madrid, 1953. Págs. 14, 19, 37 y 312.

piritual, y eso es grave. Porque en épocas de grandes controversias, la escuela supo ser creadora de síntesis, en la universalidad de la cultura cristiana, que todo eleva unificando los elementos heterogéneos que le ofrece la historia.

Cuando la opinión de las masas se halla bajo la influencia de la pasión y el miedo y cuando el individuo se ha convertido en esclavo de las necesidades económicas, cree Dawson que una de las tareas más grandes de la educación consiste en evitar que esto vuelva a suceder y en mantener vivas las tradiciones comunes de la cultura a través de las edades oscuras o los períodos de catástrofes repentinas.

Es en la tradición de la cultura de la Cristiandad, donde se puede encontrar la unidad que salve del caos. La educación, ha significado siempre la iniciación de la juventud en la herencia social y espiritual de la comunidad: en otras palabras, la educación ha significado transmisión de cultura.

Pero es necesario volver a su cauce auténtico, cambiar de signo a esa cultura que se ha convertido en "una abstracción - refinada, en vez de expresar una tradición viva que anima el conjunto de la sociedad, unificando el presente y el pasado". "La crisis actual de nuestra cultura, por tanto, sólo puede resolverse mediante un proceso semejante de radical conversión y transformación espiritual. Por difícil que parezca esta posibilidad, no es menos difícil creer en la posibilidad de un progreso indefinido, siguiendo la dirección actual de alguna flamante utopía. Verdaderamente las catástrofes de estos últimos años no sólo son un signo de bancarrota del humanismo secular, sino que también vienen a demostrar que una cultura absolutamente secularizada es inhumana, hostil a la vida e irreconciliable con la misma naturaleza del hombre. Las fuerzas de la violencia y de la agresividad

que amenazan destruir al mundo son el resultado directo del agotamiento y frustración de la naturaleza espiritual del hombre... La cultura sólo puede ser creadora y vivificante en proporción - de la espiritualidad que contiene. De otro modo, el aumento de - poder incrementa inevitablemente su capacidad, para el mal y su facultad destructura.

Por consiguiente, es sólo un nuevo descubrimiento del mundo espiritual y mediante la restauración de la capacidad espiritual del hombre como es posible salvar a la humanidad de la destrucción. Esta es la inmensa tarea que la educación cristiana tiene que emprender".

Orientándonos en estos principios que compartimos, - consideraremos la posibilidad concreta de plantear la necesidad de incluir en la enseñanza los valores éticos y religiosos para lograr la formación integral de los educandos. De esta forma, participarán activamente de los valores universales de la cultura - cristiana, que informa muchos pueblos del mundo y es nuestra cultura, esencial, que recibimos a través de España y nos incorporó al Cristianismo con toda la vitalidad de un Mundo Nuevo.

Para referirnos al hecho de esta necesidad, haremos alusión a todos los elementos del problema que nos ocupa:

- a) Posibilidad de la formación ética en la edad juvenil.
- b) El ser en formación y su ambiente.
- c) La realidad nacional y el adolescente.
- d) El educador y su vivenciar esclarecedor en la enrucijada educativa.
- e) Contenido y límites de la formación ética.

a) Posibilidad de la formación ética en la edad juvenil.

Analiza Duhr (1) que "formar a alguien" es según el lenguaje corriente, cultivar una de sus aptitudes utilizando los métodos más apropiados y más eficaces. Llamemos "maestros" a los que inician en esta actividad y todo oficio, requiere un aprendizaje. Formar un joven es enseñarle su primer y más importante oficio: el de ser hombre. Se antepone a cualquier profesión.

La educación, dice Pío XI, consiste esencialmente en la formación del hombre tal cual debe ser y cómo debe portarse - en esta vida terrena, para conseguir el fin sublime para el cual ha sido creado.

Ser hombre, afirma en otro lugar de la Encíclica. Sobre la educación cristiana, es pensar, juzgar, obrar con constancia y espíritu consecuente según la recta razón.

Ruiz Amado (2) comenta el alcance de la palabra "formación" empleada por Pío XI, que comprende tanto el desarrollo - perfecto de las facultades y aptitudes del educando y la comunicación de la herencia cultural especialmente moral y religiosa. La primera forma se educa y la segunda en cierto modo se induce. Lo esencial de la definición, para este autor, es su criterio - deontológico: "tal cual debe ser". Y no precisamente como lo imponen las circunstancias del medio social, como decía Spencer.

"Y como debe comportarse en esta vida terrena", es - decir perfeccionándose con hábitos virtuosos, para realizar su cometido humano en el mundo, sin olvidar "el fin sublime para el -

-
- (1). Duhr, José, S.I.: El arte de las artes: educar un niño. Ediciones Studium de Cultura. Madrid.- Bs. As. Págs. 30 y 31. Parte Primera
- (2). Ruiz Amado: La educación Moral.- Editorial Librería Religiosa. 3ª edición.

qual ha sido creado". Este fin, lo consideramos como realmente un ideal de vida, el Bien propuesto como objetivo "sublime".

Nos interesa destacar este aspecto positivo: la orientación de la vida, con respecto al Fin que señala el Pontífice.

Porque como explica Leclercq (1), el problema moral, ante todo, no consiste en evitar el mal, sino en hacer el bien. El amor del bien es el resorte necesario para evitar el mal y la vida moral supone, antes que ninguna otra cosa, el amor y el entusiasmo por el bien.

Volviendo a la definición de Pío XI, ese "cómo debe comportarse", será la consecuencia, la inspiración del "Fin sublime" que espera al hombre. Sólo El, le dará entusiasmo, valor, fuerza para no desviarse su camino y no comportarse contra "lo que debe".

Con respecto al "sujeto" de esta educación, el ser en formación, debe ser considerado en su totalidad.

Pío XI declaraba que "la educación cristiana abraza la vida humana bajo todas sus formas: sensible, espiritual, intelectual y moral, individual, doméstica y social, no ciertamente para amenguarla en lo que quiera que sea, sino para elevarla, regularla, perfeccionarla...

Es necesario considerar, por tanto, todos los aspectos de la realidad compleja del ser humano. Si se restringe su finalidad, a un aspecto puramente natural, sin considerar lo sobre natural, será una educación deficiente e incompleta.

Christopher Dawson (2) ha expuesto las consecuencias

(1). Nosengo, Jesualdo: La educación moral del joven.- Editorial Razón y Fe, S.A. Ediciones Fax. Madrid.- Prólogo. Págs. 7 y 8.

(2). Dawson, Christopher: Obr. cit. Pág. 314 y 315.

de esa dispersión de finalidades educativas sin valores superiores que las coordinen y unifiquen. Se ha limitado la realidad humana a sus aspectos más superficiales.

De allí el gran peligro que este autor considera, que lo cultural permanezca despreciado y descuidado tanto en la esfera religiosa como en la educativa; en esta última se observa una tendencia a sacrificar las humanidades a la ciencia y a la técnica. La desintegración de la educación superior en una masa de especulaciones divergentes, coordinadas sólo por objetivos de interés económico y político, es fatal a todo ideal de cultura.

Se ha olvidado al hombre total, se ha decapitado su valor "sublime". Esta omisión reiterada de su dimensión espiritual, ha incapacitado al hombre para la captación de otros valores que no sean los estrictamente materiales.

Dawson se refiere que el hombre moderno, que está acostumbrado a vivir en un mundo científicamente conocido y técnicamente dominado, se encuentra en una situación de inferioridad con respecto a sus antecesores, para captar lo religioso, el sentido del misterio.

En la etapa juvenil, todos los aspectos de la complejidad humana, adquieren especial intensidad y oscilaciones. Despierta el joven, requerido por múltiples motivaciones. Es una edad apta para ser orientada hacia el perfeccionamiento de la vida personal; para ser considerada en su grandeza y dignidad espiritual.

Es preciso tener en cuenta, para la formación, las características propias de la edad, sexo, diferencias temperamentales, ambiente, etc. Como escribe Leclercq (1), no conviene ni

(1). Mesengo, Jesualdo: Obr. cit. Pág. 8.- Prólogo.

en psicología ni en moral, tomar de referencia al adulto sin advertir que él comienza siendo un recién nacido, para ser después niño, luego adolescente, al fin adulto, sin cesar de transformarse en cada edad de la vida. Se debe observar que el estadio actual de cada uno es el fruto del propio pasado y predispone al porvenir.

¿Para qué orientar, sino para el provenir? El problema de la adolescencia no es el de hacer un buen adolescente, sino... más tarde, un hombre de valer.

Estas observaciones, llaman la atención sobre la importancia de cada edad, en sí misma, con sus características. Pero también, consideradas en función prospectiva, también mirando al hombre total. Ambos aspectos nos son necesarios para poder dar justo valor al proceso formativo.

Por eso, hay nociones que al joven deben impartírsele (1) no como un punto de partida en sentido absoluto, memorístico, abstracto, sino que deben estar tan cercas de su propia experiencia, de su vida, de sus reflexiones, que a través de ellas, pueda llegar a tales conocimientos, como un punto de llegada.

La adolescencia, es edad de búsqueda, de evasión y de encuentros. Hay variados matices y contradicciones. Pero es innegable que el encuentro con los valores encarnados en las personas que rodean al adolescente, es definitivo y dejan su huella imborrable a través del tiempo.

En esta edad, la tarea de la educación moral comprende, según el esquema de Redden y Ryan (2):

(1). Nosengo, Jesualdo: Obr. cit. Pág. 29.

(2). Redden y Ryan: Filosofía Católica de la educación. Ediciones Morata. Madrid, Pág. 225.

- 1) La formación de hábitos morales de pensamiento y acción que tengan valor permanente, individual y social.
- 2) La conformidad de la conducta del hombre a los principios de la ley moral. Este proceso de conformidad se facilita por medio de una voluntad disciplinada, esto es, una voluntad iluminada por una inteligencia bien instruida, que sirva como guía racional para la conducta. La educación moral es, en realidad, la educación del carácter.

b) El ser en formación y su ambiente.

Decía Pío XI que para obtener una educación perfecta, es de suma importancia velar porque las condiciones de todo lo que rodea al educando, durante el período de su formación, es decir el conjunto de todas las circunstancias que suele denominarse ambiente, corresponda al fin que se pretende.

El educando vive en un ambiente determinado, la mayor parte de su tiempo.

Por eso, como lo hace notar Nosengo (1) el buen ejemplo ideal para la educación moral integral es el que dimana de todo un complejo ambiental capaz de impregnar la máxima parte de la vida del adolescente.

Una educación moral eficaz, orientadora y elevadora, no puede impartirse con éxito si no es en un ambiente educativo apropiado en el que todas las fuerzas convergen a un mismo objetivo.

(1). Nosengo, Jesualdo: Obr. cit. Págs. 72, 73 y 74.

Para que la educación sea impartida con fruto en la escuela es preciso que esta cuente con un buen ambiente familiar.

Sin duda, estas condiciones, entre nosotros, no se dan. No sólo el ambiente familiar no es "ideal" como dice Nosen-
go, sino todo el ambiente en general.

El cine, con las exhibiciones de películas en su mayoría inmorales; las revistas pornográficas, exhibidas en los kioscos y predilectas por curiosidad, entre los jóvenes. Las situaciones equívocas, publicadas en la prensa sensacionalista. Las novelas... el teatro... los hechos... Nuestra lista sería extensa. Como la enfermedad que avanza destruyendo uno a uno los órganos, hasta resultar generalizada, no sabríamos por dónde comenzar a combatir. Por todos los frentes, el ambiente no es propicio ni colaborador a la tarea educativa.

En este sentido, la educación requiere ser fortalecida; su tarea es inmensa. Abarca más de lo que uno puede imaginarse, y es inevitable. No podemos negar las circunstancias actuales en las que vivimos.

No obstante, la escuela se ha desentendido del problema moral y religioso. No tratándolo, se evitó la consideración de actitudes fundamentales, frente a las incógnitas del destino del hombre.

¿Ha sido una solución la escuela neutra? ¿cuáles son sus frutos?

Vamos a citar a Nosen-
go, que ha profundizado el problema de la inadecuación de la educación impartida, con respecto a las necesidades espirituales de los alumnos. Escribe:

Ni la escuela ni la familia saben actualmente enseñar a la juventud cómo debe comportarse y nosotros vemos reflejadas en esta juventud como en un espejo, la mediocridad de los educadores.

La educación se limita prácticamente a la preparación de los exámenes, simple ejercicio mnemónico y no ciertamente formación del espíritu... Pero los jóvenes educados de esta forma son incapaces de captar la realidad y cumplir su misión natural en la sociedad.

La técnica de la cultura moral estética y religiosa difiere mucho de la propia de la cultura intelectual, porque el ejercicio de distinguir el bien del mal, la adquisición del dominio de sí mismos, el culto de la belleza o el de Dios son algo muy distinto de la iniciación a la gramática, a la historia, a la aritmética.

Esta enseñanza práctica de la regla de conducta no puede realizarse si no es un ambiente educativo apropiado. O lo que es lo mismo, en un grupo social en el que la juventud se asimila espontáneamente las cosas que debe aprender.

La educación, para ser eficaz, debe comenzar por la revisión de sus objetivos y tener en cuenta la adecuación de los mismos, a la realidad compleja del ser en formación, sin deformar su ser total.

Fijando con claridad sus fines, irradiar su acción positiva en la comunidad, buscando colaboración en las familias, instituciones, etc., para que todos tengan conciencia de la necesidad de crear ambientes educativos que ayuden la obra de la escuela, en su finalidad más elevada, cual es "formar un hombre" de cada ser inmaduro a ella confiado.

c) La realidad nacional y el adolescente.

Observaba Ruiz Amado, que no se ha de formar al educando para vivir en la República de Platón, sino en la sociedad en - que nace y a de pasar su vida,

Por tanto, es con la visión concreta del propio país, ^{con la} que ha de orientarse ese "cómo debe ser en la vida terrena". Ayudar a la formación de un ser que proyectará su acción, en una de terminada patria, bajo el signo de una cultura, con unas ideales comunes característicos.

La vida moral, puede dar sus mejores frutos en la pa tria donde el ser humano ha nacido. Este sentido, está lejos de un amor estrecho al país que no reconoce más valores que los suyos y no acepta las influencias culturales que vienen del extran jero.

Si el régimen político que impera en nuestra sociedad es republicano, es importante que la escuela prepare educando pa ra la convivencia en la democracia, señalando los valores superio res que sirven de base a toda libertad humana.

Muchas son las deformaciones del sistema democrático en la realidad, como para que no consideremos que sólo una con- ducta moralmente recta, puede actuar, con responsabilidad dentro del orden social, orientando su servicio al bien común, Follet ha escrita (1):

"Cuando se ve la confusión de nuestra vida actual, su de formidad y falta de proyectos, el sometimiento servil de las masas, la ignorancia del hombre medio y la satisfacción en -

(1). Follet, M.P.: The New State (Nueva York: Longmans, Green and Co. Inc. 1926.) págs. 158-159.- Citado por Redden y Ryan: Obr. cit. pág. 468.

esta ignorancia, la insignificancia de la vida colectiva, su ceguedad y desamparo, hay que confesar que no se cree en la democracia. Los mencionados males de la democracia -favoritismo, soborno, robo, caciquismo- son precisamente los males de nuestra falta de democracia, de nuestro sistema de partido y los abusos que tal sistema ha introducido en nuestro gobierno representativo.

No es la democracia "que ha caído en desgracia" como a menudo se ha dicho, sino nosotros mismos los que hemos caído - en desgracia. Concretamente hemos estado procurando ser lo - que significaba la democracia desde el punto de vista de las instituciones; sin embargo, nunca hemos tratado de ver lo que significaba desde el punto de vista de los hombres".

Son los hombres, por cierto, los que realizan, ejecutan tan obras que son buenas o malas. Son ellos los que dignifican o degradan las instituciones.

Por eso nos preocupa la formación de esos hombres - que dirigirán los destinos de un pueblo, que constituirán la sociedad futura.

Nuestros problemas, aún económicos, tienen que ser solucionados con un sentido moral, espiritual en última instancia.

Decía León XIII: (1):

... "Pues es opinión de algunos, y el error es ya muy común, que la cuestión social es meramente económica, mientras que, como hecho positivo es, sobre todo, un aumento moral y religioso, y por esta razón debe establecerse por los principios de la moralidad y de acuerdo con los dictados de la religión".

(1). Cit. por Redden y Ryan, pág. 490.- Obr. cit.

Es en estos principios donde se encuentran las verdades necesarias para considerar con recta razón, los innumerables cambios de la vida social y de las estructuras vigentes y los planeamientos de reformas en todos los órdenes.

Sin ellos, todo deviene un caos, y una verdadera torre de Babel se levanta en nombre de la democracia.

Como decía uno de los personajes de Marcel (1) con respecto al orden social que no garantiza el derecho de la persona: "¡La servidumbre puede tomar tantas formas! Hay algunas - tan decentes, tan decorativas"...

En nombre de la libertad y de la democracia, nos vienen a veces tantos males. Un autor señalaba con verdad, que a - nosotros podían imponernos cualquier esclavitud, en nombre de la libertad. Hemos hecho dos absolutos que sin control personal, - pueden someterlos.

La educación integral, orientada espiritualmente, es la única educación verdadera para la democracia.

. . . .

Pertenece al llamado "Nuevo Mundo", constituyendo con una veintena de pueblos, una unidad indiscutible.

Como escribía un destacado comentarista, no es una raza: es una estirpe hispánica la que enlaza hoy a españoles e hispano-americanos en una religión y cultura comunes.

(1). Marcel, Gabriel: Teatro.- Roma ya no está en Roma. Editorial Losada.- 2ª edición. Bs. As.

Tal es la conciencia de esta hispanidad que nos hermana, que un presidente argentino, don Hipólito Irigoyen, en 1.922, consagró el día 12 de octubre, de homenaje a España, porque, decía en su Decreto, "la España descubridora y conquistadora volcó sobre el continente enigmático y magnífico el valor de sus guerreros, el ardor de sus exploradores, la fe de sus sacerdotes, el preceptismo de sus sabios, la labor de sus menestrales y derramó sus virtudes sobre la inmensa heredad que integra la nación americana".

Esta veintena de pueblos, que representan una esperanza y una reserva valiosa para el provenir de la humanidad, "el 12 de octubre de cada año pueden proclamar con igual emoción su fidelidad común a una fe, a una estirpe, a un idioma y a una cultura".

Es el cristianismo de España, que nos alumbró desde el instante del descubrimiento, y con su bautismo nos incorporamos a la Historia universal. Antes de este momento, cuando permanecíamos en la penumbra de lo desconocido, fuimos ofrecidos, en el misterio del porvenir y la aventura, en la plegaria de Colón a la Virgen de Guadalupe, quien protegió su viaje y le ayudó a llegar a feliz término.

Nuestro ser nacional y americano, es de pura raigambre hispánica.

Hemos recibido la cultura occidental cristiana, a través de España, y en ella nos encontramos en lo universal y eterno.

Nos corresponde, por tanto, salvaguardar estos valores, y transmitirlos a las nuevas generaciones. En ellos va nuestro propio ser, nuestra continuidad cristiana.

Muchos son los problemas que en este momento ocupan el quehacer de estos pueblos. Pero las soluciones son también -

espirituales. Lo material, nunca podrá, él mismo, ayudarnos si-
quiera en la medida de la necesidad.

Europa, estos últimos años, envía su ayuda a Améri-
ca; equipos de técnicos, marchan a "enseñar". La otra América,
envía generosa, sus dólares y todo cuanto puede suministrar or-
ganizadamente.

Pero eso no nos salvará. No nos salvará Europa; ni
la otra América. Nuestra salvación está en la conciencia de nues-
tra dimensión espiritual, papas de dar soluciones a la luz del
Evangelio.

La salvación de América, está en América cristiana.
En su reencontro con Dios. Lo demás, le será dado por añadidu-
ra.

Las soluciones económicas que no contemplen su faz
espiritual, serán momentáneas, de urgencia. Nunca esenciales.

Fraga Iribarne, en un discurso que pronunció en Nueva
York, al hablar de la ayuda que había de prestarse a los pueblos
hispanoamericanos, se refirió,³ que no son los gestos espectacu-
lares los que pueden hacer vibrar de un modo permanente a esta
coherente realidad que se llama la Hispanidad, sino la labor ca-
llada y constante de equipos bien compenetrados, decididos a in-
tercambiar conocimientos y experiencias.

También señalaba, que debían tener fe en sí mismos,
para emprender su propia recuperación.

Sin embargo, hay otra perspectiva que debemos mencio-
nar.

Como observa Mañach (1) nuestro ámbito histórico y

(1). Mañach, Jorge: Dewey y el pensamiento americano. Cuadros Tau-
rus.- N° 20.- Págs. 49-50 y 51.

cultural, ha estado sujeto a una dualidad de influencias. Una - de ellas, dice, es la tradición eticista hispánica. Podríamos llamarla quijotismo para abarcar todos sus valores: no sólo los morales y religiosos, sino también los sociales y estéticos. Es una afirmación del ideal a contrapelo de la experiencia y muchas veces a espaldas suyas; una actitud esencialmente contemplativa, que el paradigma cervantesco quiso llevar a la acción. Frente a esa tradición está el impulso que, por su mismo origen histórico revolucionario, se aparta de ella para instruir a los iberoamericanos respecto de su peculiar naturaleza y de los requerimientos materiales de su ámbito. Aliméntase de la libertad más que de la autoridad, de la experiencia más que de la conciencia, de la acción más que de la contemplación.

Hay toda una filosofía marcadamente empírica y naturalista. Nace del racionalismo cartesiano en lo que tuvo de más proyectado hacia la Naturaleza; se ejercita técnicamente en el sensualismo de los "ideólogos" franceses; se afirma con el utilitarismo y el positivismo, y se orienta por un historicismo radicalmente relativista. El acento más decisivo de esta tradición filosófica iberoamericana -en mayor o menor grado- la impulsa en una dirección antimetafísica, experimentalista y progresista.

Pero debemos reconocer, afirma Mañach, que nosotros no podemos renunciar enteramente a la tradición idealista en el sentido más lato de la palabra. Lo quijotesco -valga una vez más el símbolo- es en buena parte, masa de nuestra sangre. Es el coeficiente natural y cultural con que lo social y más inmediatamente histórico tiene que conjugarse. De ahí que el puro empirismo no acabe de satisfacernos.

Por eso a nosotros nos llegan también las palabras que el Dr. López Ibor (1) refería a España, frente a otros modos

(1). López Ibor, J. J.: La aventura humana. Biblioteca del Pensamiento actual. Ediciones Rialp, S.A. Madrid, 1965. Págs. 106 y 107.

distintos de valorar: "Si el intelectual, arquetipo que ha dominado la vida europea durante tantos años, está en crisis, si su postura en la vida social resulta discutible, si se ha desquibierdo todo lo que hay de "otra " creencia en su actitud, ¿Por qué hemos de imitarle? ¿Por qué hemos de someternos a su fanática e implacable aduana, que no concede valor más que a aquello que, previamente, se le ha sometido? ¿Por qué imitar sin tino, y querer importar lo que ocurre en otros horizontes antenebrecidos y casi desesperanzados?".

Podríamos formularnos esta pregunta: ¿"Por qué imitar"? ¿Es que acaso en nuestro pueblo no hay valores ejemplares en el modo de soportar el dolor, la muerte, las dificultades de la vida, que no tienen ninguna afinidad con las filosofías importadas, nihilistas y negadoras? ¿Por qué ese afán de introducir ideologías que son incompatibles con nuestro modo de ser?.

La tarea, es lograr una síntesis, como decía Mañach, sin renunciar a lo que somos esencialmente, entre el ser y el -hacer, la acción y el valor, rechazando lo que puede llegar a -destruirnos.

La escuela, debe favorecer este empeño. Urge que la educación tome conciencia de sus posibilidades en América, y la misión que le incumbe, como portadora de la cultura cristiana, camino de nuestra verdadera salvación como pueblos hispánicos y encuentro con la verdadera libertad.

d) El educador.

Cuando Nosengo (1) se refería a las dificultades que ofrece un ambiente que no colabora en la educación moral de la juventud, señalaba no obstante, la responsabilidad del educador en tal circunstancia.

Esta situación, dice, no le exime sin embargo de la

(1). Nosengo, Jesualdo: Obr. cit. Pág. 74.

obligación moral de esforzarse por crear pequeños ambientes de educación -por ejemplo la asociación, la clase, el grupo, el -equipo scout- y de recordar a todos aquellos que están al frente de ambientes naturalmente constituidos -familias, escuelas, asociaciones- la obligación que tienen de crear un ambiente lo más ejemplar posible con miras a la educación moral.

Estas palabras, ponen de manifiesto la importancia de la misión del educador. "A pesar de todo", él "debe" continuar su labor, no darse por vencido. Aún más: promover, esforzarse, llamar a colaborar, enseñar que es toda la comunidad y no solamente la escuela,^{1a} que participa de la responsabilidad -de la educación moral.

¿Está preparado el educador para responder adecuadamente a tales exigencias? ¿Ha recibido en su formación lo que hoy se le exige dar? ¿Tiene oportunidad de perfeccionarse, de intercambiar experiencias pedagógicas con educadores en reuniones nacionales e internacionales? ¿Recibe conveniente bibliografía, orientaciones pedagógicas suficientes, material necesario?

Creemos que mucho falta por hacer aún. Manjón (1) preguntaba: "Maestro, ¿te conoces a tí mismo?". Poco tiempo le queda al educador para este conocimiento. Dados los sistemas -vigentes en la profesión del magisterio, queda absorbido por -su tarea, cuando no debe ceder al activismo.

Sin embargo, si hablamos de la importancia de la -formación del educando, cómo no hablar de la necesidad de la -formación espiritual del educador. Esser (2) decía que sólo -

ando hacia dentro. Imprenta Es

(2). Suárez Rodríguez, José: *Preparación del Educador*. Instituto San - José de Calasanz. Pág. 6.

merece este nombre, quien ha logrado una vida espiritual despierta y sólo puede serlo en cuanto la mantiene alerta y trata de desarrollarla.

Manjón (1) destacaba todo lo que se espera del maestro, cuando decía: "El mundo de la fe, de la honradez y del amor a la humanidad tienen puestos sus ojos en este humilde trabajador y le animan diciendo: De ti esperamos que repares tantas ruinas como han causado la ignorancia y la barbarie, la incultura y la maldad".

Pero antes había afirmado: "Maestro, sin tí no hay escuela; tu formación, pues, y conservación importan tanto como ella".

Y más adelante: "Maestro, no olvides esto: Atiende a tí. Tú eres el eje de la escuela y como sin eje el carro no marcha, antes que a lo demás, atiende a tí: fórmate, conserva lo bien adquirido y perfecciónalo... Si has de ser formador de almas, no olvides la tuya, que es el eje, el modelo y el impulsor"...

..."Todo eso que eres o debes ser, según lo hermoso, grande, noble y elevado de tu misión pedagógica lo has de realizar con dos armas espirituales: la virtud y el estudio. Es tú obligado, pues, a ser instruido para enseñar y virtuoso pa ra edificar, y de tal modo deben vivir en tí y en tu escuela - unidas ciencia y virtud, que enseñando eduques y educando instruyas, reduciendo toda la obra escolar a la síntesis o unidad suprema del hombre, que viene de Dios y va a Dios con todos sus actos bien dirigidos".

(1). Manjón, Andrés D.: Obr. cit. Págs. 19, 22 y 24.

La magnitud de la tarea educativa, señala, por tan to, una exigencia de "virtud y ciencia" al educador. Sin ellas sería impotente, no podría soportar el peso de su obra tan gran de y compleja.

Nos limitaremos a citar cinco cualidades básicas, que necesita todo educador, para ser eficaz en su tarea:

- a) Amor
- b) Ejemplaridad
- c) Autoridad
- d) Humildad
- e) Paciencia

a) Amor.

La educación no es posible, escribe García Hoz, si no hay unión del alma del educador y del educando, por donde el amor y amor en grado alto, se ha de dar entre maestro y discipulo.

Manjón (1) dice: "La escuela es obra de amor", precisando la naturaleza de este sentimiento, cuando advierte al - maestro:

"Y has de amar con caridad sólida o bien fundada, no - sólo en motivos humanos, sino divinos; con caridad universal, que a nadie excluye; con caridad generosa, que todo - lo sufre y da cuanto puede; con caridad delicada o exquisita, que al socorrer no ofende; con caridad práctica, o que se manifieste en los pensamientos, palabras y obras".

"No es amor sino egoísmo, el de aquel que busca el placer, la ternura y el propio gusto, sino el que sabe dar y hacer nacer de sí compasión, benevolencia, generosidad, - amistad y religión. Maestros, no confundáis la ternura con

(1). Manjón, Andrés D.: Obr. cit. Págs. 459.

la caridad, la sensiblería con la benevolencia, la melicie y carnalidad con la verdadera amistad, los nervios con el corazón y para mejor distinguirlos, fijaos si tales impulsos son de corazones que se abren para absorber o para dar y difundir".

- "Para educar hay que amar; la educación es obra del corazón, es obra del amor. Si fuera posible aquilatar el amor como se aquilata el saber, a ninguno de corazón egoísta, - apático o indiferente debiera encomendarse una escuela, porque no vale para desempeñarla como es debido, aunque tenga mucha ciencia".

- "El maestro debe ser un corazón formador de corazones".

- "Amar es ponerse en movimiento hacia el bien, es dar el corazón a Dios y sus semejantes".

Esta cualidad, debe dirigir todos los actos del maestro. La fuente de su acción y sacrificio. Porque sólo el amor - puede inspirar esa entrega generosa que requiere la obra educativa.

Manjón caracteriza el sentido de este amor: fundado en motivos divinos; sólido. Sin confundirlo con sensiblerías. Delicado y práctico, es decir, amor activo, pródigo en entrega y obras.

b) Ejemplaridad.

En una de las obras de teatro de Gabriel Marcel (1), uno de los protagonistas, un adolescente, cuenta una decepción sufrida en materia religiosa:

(1). Marcel, Gabriel: Teatro: Roma ya no está en Roma. Editorial Lozada, S.A.- Bs. As. 2ª edición.

"He estado en la Escuela dominical, escuché durante dos los sermones del pastor Brausillon. Terminé por hacerle algunas preguntas. En el curso de esa conversación descubrí - que ese Pastor no creía en la Resurrección de Cristo. Recuerdo las palabras de que se sirvió. Me lo dijo muy simplemente. Fué un golpe de maza: era necesario entender la Resurrección en un sentido simbólico; puramente simbólico".

El adolescente, Mario-Andrés, había asistido a las reuniones dominicales, para ingresar en dicha religión. Pero le bastó saber que el Pastor no "creyera" en la Resurrección, que la considerara como un "símbolo", para que todo se perdiera, y los dos años de asidua concurrencia no tuvieron valor, ante la comprobación de tal creencia. La expresión es terminante: "Fué un golpe" de "maza".

Este golpe "de maza" sienten los adolescentes cuando ven que el educador no "encarna" sus enseñanzas con su ejemplo. Cuando se dan cuenta que todo ha sido un "símbolo" nada más, sin realidad.

"El ejemplo, se ha dicho, es el gran educador". Toda la enseñanza de Cristo, se resume, escribe Duhr (1) en las palabras: "¡Imitadme!". Y toda su vida se ofreció como ejemplo viviente de su Doctrina.

Manjón (2) recordaba a los maestros:

- "El maestro ha de dar en todo buen ejemplo. Dice Jesús: "Ejemplo os he dado, para que hagáis vosotros lo que yo he hecho".

(1). Duhr, José, S.I.: El arte de las artes, educar un niño. Ediciones Studium de Cultura. Madrid.- Bs. As. pág: 249-250.

(2). Manjón, Andrés D.: Obr. cit. Pág.

- "Más influencia tiene un ejemplo que cien lecciones; por lo cual si el maestro enseña una virtud con la palabra y la desdice con el ejemplo, el niño, o no cree lo que el maestro dice, o cree que el maestro no cree lo que dice, puesto que no lo hace. En uno y otro caso desaparece la autoridad del maestro, y con ella, el poder de la educación".
- "Así, el maestro iracundo, ¿cómo persuadirá la paciencia?; el orgulloso y pedante, ¿cómo persuadirá humildad y sencillez?; el sensual y deshonesto, ¿cómo persuadirá honestidad y pureza?; el brutal y grosero, ¿cómo persuadirá urbanidad y finura?; la maestra vana e inmodesta, ¿cómo persuadirá modestia y llaneza?. Y así en todo. Nadie da lo que no tiene y el primer maestro es don Ejemplo. Las palabras vuelan, los ejemplos quedan".
- "El ejemplo es el que hace o deshace al maestro; educad enseñando y enseñad educando con la palabra y el ejemplo, si apreciáis en algo vuestra persona y profesión; sed como os llamáis o dejad de ser maestros".

"Sed como os llamáis": he allí todo un programa de vida que podría inspirar un magisterio.

Nuestra ley fundamental, tendría que estar resumida en las palabras de San Pablo: "Imitadme, como yo mismo imito a Cristo" (I Cor. IV, 16; XI, 1)

.

o) Autoridad.

Kerstheneiner (1) ha dicho: "la autoridad que el verdadero educador emplea es la fuerza del amor, la de la superioridad espiritual y moral, la autoridad de los valores morales".

Duhr (2), destaca que en la educación, la autoridad desempeña un papel de primordial importancia. Sin este "principio de orden" como lo llamó Pío XI, todo intento de educar está condenado de antemano a un fracaso.

Por otra parte, la autoridad, como la moral, no es sólida si no se basa en Dios. Pero en el orden humano, tiene sus limitaciones: no es posible abusar de la autoridad. Como este autor escribe, no es una "consagración", es decir, un poder sagrado, si no es un "servicio". Lejos de ser "esclavizadora" debe ser "libertadora". F. Charmot recuerda que las parábolas del "Buen Pastor" es la carta de la autoridad cristiana.

La utoridad, ha de llevar al educando, gracias a una iniciación progresiva, a un gobierno de sí, capaz de prescindir de ella, dirigido por su propia conciencia.

Duhr cita la frase de San Juan: "Es menester que él crezca y que yo mengüe", como la norma de conducta que hay que seguir. En la niñez, la vigilancia ha de ser clarividente y prudente. En la adolescencia, coacción y vigilancia deben dar paso a la influencia moral.

Esto no quiere decir que el maestro no corrija las

(1). Kerstheneiner. Suárez Rodríguez, José L.: Obr. cit. Pág. 68.

(2). Duhr, José, S.I.: Obr. cit. Págs. 187 y sgts.

faltas o no exija cumplimiento de lo que ha mandado. Manjón (1) calificaba:

- "Débil es el maestro que todo lo deja pasar, o a quien todo le parecen pequeñeces indignas de fijar la atención de un hombre superior; y también lo es el que unas veces castiga con dureza y otras hace la vista gorda, siendo faltas - del mismo calibre, o con unos es fuerte y con otros es blando, unos días está de buen humor y otros se hace insufrible".

- "Débil es el maestro que carece de plan y a cada paso varía de procedimiento; el que, después de mandar una cosa, consiente que se olvide o menosprecie; el que no reprende por no molestarse o lo hace de modo tibio o indolente, dejando ver que no tiene grande interés ni en lo que manda ni en lo que enseña o reprende".

Actualmente, hay toda una pedagogía que sostiene que siendo el derecho del niño equivalente al derecho del adulto, nadie está autorizado, a influir en su espíritu, a pasar sobre su voluntad, a ejercer sobre él coacción alguna.

Duhr cree que es una reacción en parte justificada, de un cierto "autoritarismo" quisquilloso, estrioto y estrecho, que sin dirigirse jamás a la razón, a la consciencia del educando sujeta su actividad a una reglamentación minuciosamente combinada y rigurosamente aplicada.

Pero pretender que la educación cumpla su fin sin la intervención de la autoridad firme e ilustrada es erróneo. Comparar el niño con el adulto, dice este autor, es una aberración y una utopía despojadas de toda base psicológica y de toda verosimilitud. Su actividad se reduce a una espontaneidad instinti-

(1). Manjón, Andrés D.: Obr. cit. págs. 160-161.

va y ciega "El niño no se educa sino a condición de que se le - eduque".

Mounier sintetiza, que la verdadera educación se si túa entre los dos escollos del autoritarismo y del relajamiento.

"La disciplina -comenta Foerster- debe comprenderse, aceptarse, quererse; en otros términos: ser libre".

La autoridad, cuando es ejercida virtuosamente, no agobia ni priva al ser de su libertad, sino que prepara al eduean do para obrar con responsabilidad y autodeterminación, cuando ha comprendido el espíritu de la ley y su actamiento interior y li-bre.

La autoridad no coarta ni constituye un peligro para la formación del alumno, sino que le señala un camino de perfeccionamiento y libertad.

. . .

d) Humildad.

La humildad -escribe Fray Luis de Granada- "es fundamento de todas las virtudes y de todo el edificio espiritual, porque para fundar bien una casa es necesario abrir primero los cimientos y echar fuera todo lo movedizo, hasta llegar a lo firme para edificar sobre ello. Pues esto pertenece a la humildad, la cual echa fuera todo lo movedizo, que es la flaqueza de las fuerzas humanas, y funda sobre Dios, que es la piedra firme, sobre la cual está seguro el edificio. Digo esto porque hay algunos que, deseando aprovechar en el camino de las virtudes, tícitamente y casi sin sentirlo, presumen y confían en sí mismos, - unos en la delicadeza de su ingenio, otros en su buena condición, otros en sus letras y sabiduría, otros en su buen natural, otros en su casta y nobleza, otros en los maestros que han aprendido, otros en la buena compañía con que han tratado, otros en la buena crianza que han tenido, pareciéndoles que estas cosas los harán más excelentes en el estudio de la virtud que los otros que de estas partes carecen" (ediciones al Memorial de la Vida Cristiana, 2ª parte, capítulo 15; Edic. P. Cuervo, vol. IV, pág. 109)

El P. Aniceto Fernández, O. P. (1) comentaba que la humildad es en el cristianismo, principio de fuerza, manantial de energía inagotable. Es el fundamento de la vida espiritual. Se funda en la verdad, sobre todo en esta verdad: es infinita, la distancia que hay entre la criatura y el Creador. El hombre es más humilde a medida que vive en esta verdad.

Sin embargo, no se opone a la generosidad del alma,

(1). Belorgey Godofredo Dom O.C.S.O.: La humildad según San Benito. Editorial del Perpetuo Socorro. 1962. Prólogo, P. Aniceto Fernández, O. P. Págs. 9 y sgs.

sino que impele a ella. Por eso Santo Tomás establece que la humildad y la magnanimidad se complementan mutuamente. El ppincipio de conciliación de ambas está expresado en estas palabras - de San Pablo: "Llevamos este tesoro en vasos de barro para que se reconozca que la grandeza del poder es de Dios y no nuestra" (II Cor. IV, 7)

Nuestro poeta Arturo Capdevila (1) diría en inspirados versos:

Por caminos sin nombre
de viaje voy
¡Ojalá nunca olvide
que tierra soy!

. . .

Si alguna es mi riqueza,
de dueño no me precio
Dios me trazó esta senda.
Como su arriero soy.

. . . .

Expresaba Santo Tomás: "En el hombre se pueden considerar dos cosas: lo que tiene de Dios y lo que tiene de sí mismo: De sí mismo tiene todo cuanto significa imperfección o defecto, ya que esto es evidente que no puede provenir de Dios. De Dios en cambio, tiene todo cuanto se refiere a bondad y perfección, ya que toda bondad o perfección creada es participación de la - divina e increada. Ahora bien: la humildad, como hemos dicho, se refiere propiamente a la reverencia que el hombre debe a Dios. Y

(1). Capdevila, Arturo: El libro del Bosque.- Versos de meditación.
Editorial Guillermo Kraft Ltda. Bs. As. Pág. 31.

por lo mismo cualquier hombre, por lo que tiene de sí, se debe someter a lo que hay de Dios en cualquiera de sus prójimos.

Sin embargo, no es menester que sometamos lo que - hay de Dios en nosotros, a lo que externamente aparezca de Dios en los demás. Pero no hay inconveniente en que los que han recibido algo de Dios conozcan o sepan que lo han recibido, según aquello de San Pablo: "Y nosotros no hemos recibido el espíritu del mundo, sino el espíritu de Dios, para que conozcamos los - dones que Dios nos ha concedido" (I Cor. II, 12). Por lo cual, sin perjuicio de la humildad, pueden preferir los dones que han recibido de Dios a los dones que se vea externamente haber recibido el prójimo. De manera parecida, tampoco requiere la humildad que el hombre considere lo que tiene de sí mismo (sus pecados) como cosa peor que lo que el prójimo tiene de sí mismo (los pecados propios del prójimo). De otra forma, cualquier hombre, por santo que fuere, tendría obligación de considerarse el mayor pecador del mundo, lo cual sería manifiestamente falso. Lo que sí podemos pensar es que acaso el prójimo tenga algún - bien que nosotros no tenemos, o que nosotros tenemos algún mal que el prójimo no tenga; y en este sentido podemos, sin falsedad ni exageración, someternos humildemente a todos los hombres" (II • II ae, q. 161, art. 13)

Hemos citado este texto de Santo Tomás, donde precisa la naturaleza de la humildad y su fundamento en el reconocimiento de la grandeza de Dios y la pequeñez de la creatura.

Pero esta pequeñez, esta "nada", no es la "nada" - sartreana, que se levanta, soberbia, contra Dios. En "Las moscas" (1), Orestes dice:

(1). Sartre, Jean Paul: Teatro. Las Moscas.- Editorial Losada, S.A. Bs. As.

"La justicia es un asunto de hombres y no necesito que un dios me lo enseñe".

Y en otro lugar:

"El ser creado no puede afirmarse como ser, sino para y contra su Creador".

Al considerar la humildad que debe practicar el maestro, Manjón (1) comienza con una reflexión:

- "El maestro está obligado a conocerse y a saber qué es lo que le restaría si Dios le quitara cuanto de El ha recibido. "¿Qué tienes, que no hayas recibido?".

Esta meditación, de los bienes que recibimos de Dios, y que no "poseemos", sino a título de "administración", se refleja con gran simplicidad en Martín Fierro, que pone de manifiesto que "todo" viene de Dios, y en su luz, las cosas adquieren - su sentido, aún las más pequeñas:

Mas Quién manda los pesares
manda también el consuelo;
la luz que baja del cielo
alumbra al más encumbrado
y hasta el pelo más delgado
hace su sombra en el suelo.

Y aconseja no tener soberbia por lo que el hombre posee en la tierra: en realidad no sabe hasta cuándo disfrutará de ella:

(1). Manjón, Andrés D.: Obr. cit. Págs. 177 y ss.

... y naide se muestre altivo
 aunque en el estribo esté
 que suele quedarse a pie
 el gaucho más advertido.

.

Cuando San Pablo (1) dice "Yo planté, Apolo regó; mas Dios obró el crecimiento. De manera que ni el que planta es algo, ni el que riega, sino el que obra el crecimiento, que es Dios", descubre la imagen del maestro humilde. Como un sembrador, que esparce la semilla, por diversos surcos. Pero Dios da el crecimiento y los frutos.

El maestro consciente del justo valor de su papel, fundamentará su acción educativa en Dios y viviendo en la verdad no consentirá la inflación de su "yo" en la apreciación de la tarea docente.

Esta humildad encarnada, vivida, llevará al maestro a su transformación espiritual.

"Niñez, tú serás el modelo de mi humildad; debo - aprender esta lección del Maestro", decía Manjón. Con ello, nos quería expresar lo que Tristán de Athayde (2) ha definido con precisión: la infancia espiritual es la transfiguración, para toda la vida, de los elementos angelicales con que Dios quiso tejer la trama de nuestra infancia. Jesús ha proclamado la realza inmortal de los niños, al decir a sus discípulos: "Dejad que

(1). Bover, José M., S.I.: Las Epístolas de San Pablo.- Editorial Balmes, Barcelona. 4ª edición. Pág. 110.

(2). Athayde, Tristán de: Las cinco edades del hombre. Editorial Difusión, S.A.- Bs. As.

los niños se acerquen a Mí y no se lo impidáis, pues el Reino de los Cielos es de aquellos que se les asemejan. En verdad os digo: quien no recibe el Reino de Dios como uno de estos pequeños, no entrará en él" (Lo. XVIII, 16-17). Nosotros no somos dignos de tal nombre, sino a condición de permanecer siempre - fieles a la infancia inmortal que vive en nosotros.

Moeller (1) lo ha destacado más aún: el espíritu de infancia, no es un enternecimiento romántico frente a la puerilidad y el frescor de la niñez; es la realidad más augusta de la fe. Es la que glorifican las Bienaventuranzas evangélicas. Y la antítesis del espíritu de infancia es el orgullo luciferino. Por eso el crimen de las sociedades modernas, consiste en matar la juventud en el mundo y en "pisotear no sólo el cuerpo y el alma de los niños sino también el espíritu de infancia". "Hay aquí un pecado del espíritu. El crimen cometido contra la juventud, consiste en matar el amor".

Para llegar a recorrer este camino de la transfiguración espiritual, donde cada uno verdaderamente se encuentra a sí mismo, la humildad tiene un lugar decisivo y definitivo.

(1). Moeller, Charles: Literatura del siglo XX y cristianismo.- Editorial Gredos, Madrid, 2ª edición.- Pág. 464-65-66.

e) Paciencia.

Cuando Manjón (1) habla del maestro y la paciencia, comienza refiriéndose a la existencia del sufrimiento, que es inherente a todo hombre.

Martín Fierro diría que Dios, al darle al hombre -- el dolor, se lo daba Sabiendo su valor incomparable, referido al bien último de la creatura:

Pero tantos bienes juntos
al darle, malicio yo
que en sus adentros pensó
que el hombre los precisaba,
pues los bienes igualaba
con las penas que le dió.

El dolor, enseña. Es el gran pedagogo de nuestra vi
da:

...Junta experiencia en la vida
hasta pa dar y prestar
quien la tiene que pasar
entre sufrimiento y llanto;
porque nada enseña tanto
como el sufrir y el llorar.

Y es el sufrimiento, lo que da ocasión para que el hombre manifieste su condición humana, y espere en Dios:

... el hombre debe mostrarse
cuando la ocasión le llegue...
... al fin la misericordia
de Dios nos quiso amparar;
es preciso soportar
los trabajos con constancia.

Si el dolor forma parte de la naturaleza del hombre (el sufrimiento en el mundo, dice Moeller, es una conformidad - misteriosa con la agonía de Cristo), cómo no ha de reflejarse - en la tarea docente, esencialmente humana.

Manjón dice:

"El oficio y cargo de enseñar y educar ¡cuántos trabajos, disgustos y amarguras, desencantos, desfallecimientos, aburrimientos y cansancios no lleva consigo! ¡Cuántas ingratitudes, ya de los padres, ya de los hijos, ya de las autoridades, ya de la sociedad en general ha de sufrir el maestro! y tanto - más de sentir, cuando trabaja para ellos y no saben o no quieren apreciarlo, pagando siquiera con afecto de consideración y respeto el bien que se les hace. Este trabajo que se impone y no es agradecido, el amor con que los trata y no es correspondido, llegan al alma y la hieren y lastiman con honda pena". "Humanamente pensando y de ordinario, el maestro no - recibe de los hombres el cariño y la correspondencia que, a su parecer, merece y era de esperar, y si le falta la virtud de la paciencia, se desespera y maldice su cargo, que tantas cargas tiene y tan pequeñas recompensas. Y así es como, por culpa de todos, se forman los maestros que no enseñan, los - educadores que no educan, los operarios que no trabajan, los vigilantes que se duermen, los celosos que se abandonan y hasta los hombres de bien que se corrompen, y los apóstoles que escandalizan y se hacen del partido de Judas, esto es, maes-

tros de la iniquidad".

Pero todo este sufrimiento, tiene un sentido, que vamos a considerarlo a través de las reflexiones escritas por el P. Zaragüeta, a propósito de la "Impaciencia".

Partiendo, pues, de la "impaciencia", que él relaciona con la cólera porque tiene cierta afinidad con ella, difiere sin embargo claramente, en que la cólera deriva de alguna contrariedad recibida del medio físico o social en que vivimos, al paso que la impaciencia no supone contrariedad alguna, sino tardanza en producirse algo que nos interesa; es una contrariedad de inadaptación al tiempo, no a la realidad.

La paciencia, en cambio, es una virtud que sabe acomodarse al ritmo de las cosas y de las personas sin pretender apresurarlo. Se dan una y otra en orden a la marcha del mundo - que nos rodea y de nuestra actividad con respecto a él.

Hay muchos motivos, sin embargo, que nos producen impaciencia: el P. Zaragüeta dice que no sólo el ritmo tardío del mundo físico y social sino también el de nuestra propia actividad en su doble aspecto de mental y muscular. La impaciencia bajo el dolor, por ejemplo, no reconoce límites y, en cambio, la paciencia de una persona se pone sobre todo a prueba en la firmeza con que afronta el dolor y lo soporta sin pestañear; y no sólo el dolor físico, sino también el dolor moral, o sea los disgustos que nos proporcionan las reiteradas contrariedades de que la vida está sembrada. También nos lleva a la impaciencia el tedio o aburrimiento, o sea la indiferencia o falta de interés con que nos aparece cuanto nos rodea y aún lo interesante cuando nos parece demasiado duradero.

En el orden muscular necesitamos movernos para actuar

sobre el mundo físico con la mano o sobre el mundo social por el lenguaje o escrito.

Nosotros podemos comprobar que el mundo contemporáneo está dominado de la "impaciencia" que refiere el P. Zaragüeta. Y porque está impaciente, no "espera". Bernanos lo ha señalado:

"La esperanza, he aquí la palabra que yo quería escribir. El resto del mundo desea, odia, reivindica, exige, y llama a todo esto esperar, porque no tiene ni paciencia, ni honor, porque sólo quiere gozar, y el goce, en el sentido propio de la palabra, la expectación del goce, no puede llamarse una esperanza: sería más bien un delirio, una agonía. Por lo demás, el mundo vive demasiado deprisa, el mundo ya no tiene tiempo para esperar. La vida interior del hombre moderno tiene un ritmo demasiado rápido para que se forme y madure en ella un sentimiento tan ardiente y tan tierno; el hombre se encoge de hombros ante la idea de estas castas ^{nupcias} con el futuro... La esperanza es un alimento demasiado suave para el ambicioso; le pondría en peligro de enternecer su corazón. El mundo moderno no tiene tiempo para esperar, ni para amar, ni para soñar. Son los pobres los que esperan en su lugar, del mismo modo que los santos aman y expían por nosotros. La tradición de la esperanza humilde está en manos de los pobres". (citado por Moeller, Obr. cit. pág. 488).

Moeller profundiza este análisis, con la cita del Salmista: La paciencia del pobre no perecerá. Porque en ella es Jesús el que sufre. Cristo está infinitamente más presente en el mundo de lo que pensamos.

La paciencia de los pobres que Bernanos nos ha mostrado, dice, a propósito de la agonía del cristiano, cumple la misma redención que los santos cuando se inmolan por los otros:

la agonía y el renunciamento a la alegría se funden aquí en un solo y mismo misterio: el de la esperanza. El semblante del mundo espiritual se desvela ante nuestros ojos: los sufrimientos - que nos inflige el silencio de Dios, ya sean soportados sin haber salido a su encuentro ya sean libremente abrazados, se convierten en el semblante mismo de Jesús en la Cruz, que opera la redención del mundo: la esperanza en su culminación en la Caridad.

Nosotros podríamos extender la "pobreza", a los desposeídos de conocimientos, de virtud, y la "paciencia" con que ellos Esperan su día. La paciencia del pobre no perecerá, por que el Pobre es Jesucristo, recuerda Moeller.

Y este dolor, este sufrimiento del mundo, en su "paciencia", tienen mucho que enseñarnos. Es la Paciencia de Cristo, de Dios. Como se lee en la Epístola del Apóstol San Pedro (1, 3, 18-22), aludiendo a Cristo resucitado, vuelto a la vida según el espíritu. Por este espíritu fué también a predicar a los espíritus encarcelados, que habían sido incrédulos en otro tiempo, - cuando les estaba esperando aquella larga paciencia de Dios en los días de Noé, al fabricarse el arca.

Zaragüeta afirma que "la tarea de la instrucción y educación, en particular, exige una paciencia sin límites". ¿No es el momento de proponer "aquella larga paciencia de Dios", que nos dice el Apóstol como única fuente de fortaleza, para que podamos así "esperar contra toda esperanza"? Sólo El puede darla, ya hacer descubrir en el hombre, su Paciencia infinita, que hace visible en el sufrimiento que existe en el mundo.

Manjón encomendaba a los maestros la práctica de esta virtud y les hablaba de los frutos de bien que ella producía en el alma:

"Mas si el maestro es paciente y sufrido, de los males saca bienes y sabiendo que la vida es lucha, en la prueba - se agranda y crece y siendo cristiano, todo lo mira desde - lo alto y con el ojo de la fe, ilustrada por la razón"...

"Para el maestro cristiano la tribulación es un don de Dios y siempre es de esperar un bien que Dios consiente o - envía para nuestro bien. La tribulación es una prueba, con la cual Dios prueba si le amamos, es un trabajo de cultivo y producción de virtudes para el alma, y hasta es una señal de predestinación"...

Esta virtud "que perfecciona la obra" como dice el apóstol, es al decir de Zaragüeta, virtud por excelencia de la conducta humana.

¿Cómo no ser entonces, en la tarea educativa, la virtud fecunda de bienes espirituales?

Con paciencia, el maestro podrá trascender todos los obstáculos y dominará las tribulaciones sin dejarse vencer por los inconvenientes. Jesús lo prometió a sus discípulos: (1) "En vuestra paciencia poseeréis vuestras almas".

(1). "In patiéntia vestra possidebitis ánimas vestras" (Lucas 21 9-19).

e) Contenido y límites de la formación ética.

Maritain (1) cree que hay un problema previo a toda sistematización moral, porque todo gran sistema moral es en realidad un esfuerzo para pedir al hombre de una manera u otra y - en un grado u otro, que supere de alguna manera su condición natural.

Pero, o bien estas grandes doctrinas filosóficas se niegan a reconocer el esfuerzo en cuestión o bien dejan en un estado completamente implícito el esfuerzo que este esfuerzo implica.

Para Maritain importa destacar el problema explícitamente. Entonces nos percataremos que concierne a la vida moral de cada uno de una forma tan profunda y plantea tan profundamente la subjetividad individual que, verdaderamente depende de una especie de metafísica de la conducta que precede a las teorías y sistematizaciones morales. Este problema fundamental, que se plantea inevitablemente para cada uno, es el problema de la relación del hombre con la condición humana, o su actitud ante la condición humana. Son varias las soluciones que se han dado a través del tiempo.

El, que acepta la respuesta del Evangelio, señala - que la condición humana es la de un espíritu unido en substancia, a la carne y unido al universo de la materia. Y la solución evangélica hace pensar más allá de la pura filosofía y de la purificación y sin embargo, por una singular paradoja, en ella y en el misterio que nos propone se hace posible para el hombre adoptar una actitud respecto a la condición humana que sea auténticamente racional.

(1). Maritain, Jacques: Filosofía moral.- Ediciones Morata. Madrid. Págs. 15; 582; 583 y 590.

Pero para el cristiano se trata de trascender la condición humana por la gracia otorgada por Dios. En síntesis, "la aceptación de la condición humana en cuanto a la contingencia radical y en cuanto al sufrimiento es exigida por la razón, pero no es decididamente posible sino por la gracia de Quien es la santidad misma, porque es el Verbo encarnado. De este modo, la aceptación de la condición humana deja de ser una simple sumisión a la necesidad, deviene activa y por amor".

Si Dios como decía Dupanloup (1) es en la educación como en todo el principio, el medio y el fin de todas las cosas, en la educación moral tendrá mayor vigencia este principio.

García Hos expresaba que el maestro y la educación no hacen otra cosa que remover obstáculos que impidan el crecimiento de la gracia en el hombre, hasta llevarle a la perfección a que ha sido llamado.

¿Cuánto más no regirán estas palabras en la enseñanza ética?

También observaba Dupanloup, que los pueblos parecen condenados a perder el sentimiento de lo que es humano, desde que el sentido de lo que es divino desaparece de su atmósfera intelectual.

Para nosotros, por tanto, que aceptamos la respuesta del Evangelio en la problemática que Maritain llama "de la condición humana", la aceptamos asimismo para la enunciada educativa, especialmente en la formación ética, que a nuestro entender, debe ser informada por los principios de la religión católica, que le darán su auténtico sentido y plenitud.

(1). Suárez Rodríguez, José: Obr. cit. pág. 52.

Llegará a seguir entonces "la vía de la salvación" que González Álvarez vislumbraba en todo proceso educativo, y García Hoz señalaba como coronación en la santidad: "En la unión estrecha con el educador irá el niño ascendiendo en su evolución hasta llegar a la hombría, a la moralidad; y si el maestro ha sabido ponerle en contacto con las fuentes de la gracia, llegará el niño también a la santidad, remate de toda auténtica educación".

Habiendo fijado estos principios que aceptamos, consideraremos las líneas generales del contenido objetivo de la formación moral.

Comenzaremos por tener en cuenta algunas definiciones básicas, siguiendo los autores que aceptan la respuesta del Evangelio en la solución de la problemática existencial del hombre.

A) El hombre como realidad constitutivamente moral.

Aranguren (1) citando a Zubiri, confiesa el comportamiento animal y el comportamiento humano. En el animal, los es tículos suscitan respuestas en principio perfectamente adecuadas siempre a aquellos. Hay así un "ajustamiento" perfecto entre el animal y su medio. El carácter formal de este ajustamiento, le llama Zubiri "justeza". Al animal este ajustamiento le viene dado.

El hombre tiene que realizarlo por sí mismo: por ello, le llama "justificación". Es la primera dimensión, justificación como ajustamiento. Zubiri le llama moral como estructura.

En un segundo sentido, es la justificación como justi cia. Consiste en que el acto se ajuste, no ya a la situación sino a la norma ética (fin último ley natural, conciencia moral). "Jus to" ahora ya no significa simplemente "ajustado" sino que signifi ca "honesto". A esta segunda dimensión, Zubiri le llama moral co mo contenido.

El hombre "conduce" su vida. La libertad para preferir esta o la otra posibilidad procede de que la inteligencia co mo versión a la realidad concibe o proyecta las diversas posibilidades de salida de la situación actual. El hombre se conduce - siempre conforme a lo que le parece "mejor"; pero el "bien" de este "mejor" puede no ser el bien moral.

De las dos dimensiones de la moral, dice Aranguren,

(1). Aranguren, José Luis: Ética.- Revista de Occidente.- 2ª edi ción. Cap. VII.

la moral como contenido se monta necesariamente sobre la moral - como estructura y no puede darse sin ella. Precisamente porque - al hombre no le es dado por naturaleza el ajustamiento a la realidad, sino que tiene que hacerlo por sí mismo, cobra sentido de mandarle que lo haga, no arbitraria o subjetivamente, sino confor me a determinadas normas, conforme a determinados sistemas de re ferencia.

La realidad humana, es constitutivamente moral. El - hombre tiene que conducir su vida. La moral, en un sentido prima rio, consistirá en la manera "cómo" la conduzca, es decir, en las posibilidades de sí mismo que haya preferido.

Pero la moral no consiste sólo en ir haciendo "mi vi da" sino también en la vida tal como queda hecha: en la incorpo- ración a apropiación de las posibilidades realizadas.

Esta apropiación real de posibilidades, buenas o ma- las, va conformando en una "segunda naturaleza" mi personalidad.

Y la actitud ética, escribe Aranguren, no es ajena a la juventud. Al contrario, lo es, en cuanto que es la edad del - entusiasmo, de la valentía, del heroísmo, de las aspiraciones in finitas, "del querer ser".

B) Naturaleza de la moral.

Seguimos a Nosengo (1) que considera que cuando se la tiene en cuenta no sólo como ciencia, sino también como práctica de vida, de conducta, entonces la naturaleza que ha de estudiarse es doble: la de la doctrina moral y la de la acción moral en su ejecución práctica.

(1). Nosengo, Jesualdo: Obr. cit. Cap. II.

Por tanto, un estudio en función del arte didáctica y de la acción educativa debe referirse a ella bajo dos aspectos a la vez:

- 1) Como doctrina constituida en un sistema (ciencia sistemática objetiva).
- 2) Como conducta, o sea como vida vivida (adquisición de conocimientos, actividad de la conciencia moral, sentimiento, volición, ejecución práctica, moralidad práctica subjetiva).

1.- La Etica objetiva. Idea de bien y mal.

Cuando el hombre repara en su propia conducta y en la de los demás, utiliza, para calificarlas, las nociones de "bien" y "mal", que son las primeras diferencias más generales de los juicios morales formulados con respecto de la dimensión moral de las acciones.

Históricamente, estos juicios han sido pronunciados desde los más diversos puntos de vista.

El problema ético.

La humanidad, a través del tiempo, siempre supo plantearse el problema ético y darle una solución, de acuerdo a las más diversas ideologías que han existido en el mundo.

Escribe Rosengo, que la Etica es la ciencia de la actividad humana, que se constituye como resultado del esfuerzo llevado a cabo para hallar el criterio o los criterios válidos en orden a enjuiciar -en su aspecto de bondad o de malicia- las acciones del hombre, y está basada en el sentido moral del hombre.

La exigencia de una Etica normativa plantea el problema de su justificación. Se han ofrecido dos vías posibles, según este autor: la intuicionística, que confía el descubrimiento de las normas morales a una aprehensión inmediata e irreductible al conocimiento racional (sentimiento moral, intuición emocional de los valores, etc.) y la que fundamenta la Etica sobre una concepción metafísica. Su método será deductivo pero en este sentido: consistirá en la aplicación de los principios metafísicos de la conducta humana, tal como nos viene atestiguado por la experiencia y por la fenomenología de la vida moral.

Para la búsqueda del criterio de valoración moral, - se han empleado diferentes métodos, tanto objetivos como subjetivos. Los objetivos, orientan su investigación hacia la naturaleza y el fin de las cosas, aceptando como término una realidad - trascendente. Los subjetivos consideran al hombre y a la vida como fines en sí mismos, encerrando en sí mismos toda finalidad: - placer, utilidad, éxito, imperativo moral, intuicionismo, etc.

La solución cristiana.

Nosengo compendia la solución filosófica cristiana - en tres tesis:

- 1) La norma objetiva próxima de la moralidad es la naturaleza humana, considerada en su tendencia finalística.
- 2) La norma objetiva última de la moralidad es Dios, en cuanto fin objetivo supremo del hombre.
- 3) La norma subjetiva de la moralidad es la razón humana, en cuanto refleja la tendencia finalística de la naturaleza humana.

La moralidad.

Según el mismo autor, se entiende por moralidad la -
cualidad de las acciones humanas en virtud de la cual son moral-
mente buenas o malas.

"La esencia de la moralidad -se dice en la Enciclope-
dia Cattolica, parece consistir en la relación que el acto humano
tiene con su regla; esto es con la ley eterna de Dios, que es la
regla suprema o remota y con la recta razón, que es la regla pró-
xima".

Todo acto bueno, estará en conformidad con la natu-
raleza racional del hombre que la perfecciona y la ordena al últi-
mo fin de las acciones humanas, que corresponde al orden que Dios
ha establecido. Por el contrario, será malo todo acto que no es-
té conforme a la naturaleza racional, o sea contrario a su orden.

La norma objetiva y última de la moral en el orden -
creado es simplemente la ley (Enciclopedia Cattolica, V. Moralità,
col. 1398-99.- Cit. por Rosengo, pág. 26. obr. cit.)

Para Le Senne, "la moral es el conjunto, más o menos
sistemático de las determinaciones ideales, reglas o fines, que
el yo, considerado como fuente absoluta, si no total, del porve-
nir, debe mediante su acción actuar en la existencia para que es-
ta alcance su más alto valor"

2. Estructura de la vida y del acto moral.

En la consideración "del proceso que en concreto si-
gue el hombre hasta llegar a la realización de una acción moral

y a la conducta moral de la vida", tomaremos fundamentalmente, el esquema de Nosengo, al que ampliaremos con referencia a otros autores. Según él, los momentos y elementos esenciales de toda acción moral son los siguientes:

- a) el conocimiento intelectual del bien, como un valor, como aplicación del sentido moral y actuación de la ley;
- b) el juicio favorable de la conciencia moral;
- c) el estado afectivo como reacción subjetiva y positiva - frente al bien;
- d) el acto de voluntad, o sea, la determinación de obrar para realizar o poseer aquel bien;
- e) el tránsito a la acción, o sea, la ejecución práctica de la acción correspondiente.

. . .

a) El conocimiento del bien.

Insiste Nosengo que este conocimiento no es aquel abstracto e intelectualístico que se puede tener de la fórmula del precepto moral o de las leyes de la ética en general, sino el conocimiento de un bien, de una regla de conducta, obtenida como - resultado de la observación personal de la realidad, de una inducción general y de una deducción particular y en fin de la aplicación activa de un criterio de moralidad válido para cualquier acción.

En su libro "Reflexiones sobre la conducta de la vida", Alexis Carrel destaca el valor de la observación en la vida moral: (cit. en el Apéndice, obr. cit., por Nosengo, pág. 194):

Necesidad y valor de la observación aun en el mundo moral:

Es cosa sabida que pocas observaciones y muchos razonamientos son causa de error; muchas observaciones y pocos razonamientos conducen a la verdad. Pero son muchos más los es píritus capaces de construir un silogismo que los que saben captar exactamente lo concreto.

Necesidad de captar la realidad:

Nada hay más difícil para el espíritu humano que captar la realidad. Y, sin embargo, tal conocimiento es necesario a fin de poder internarnos en el orden del mundo. Sólo se ob tiene mediante la observación y la experiencia...

Y Aranguren, (obr. cit. pág. 421), tratando el proble ma de la enseñanza ética, considerada en sí como "aburrida", opi na que la solución está en la atención a la realidad, es decir, a la experiencia, a la vida, a la historia, a la religión y en - fin, a la literatura como expresión de todo esto. El cree que al profesor de ética le es imprescindible un hondo conocimiento de la historia de la moral y de las actitudes morales vivas; y estas se revelan en la literatura. El recurso a la mejor literatura, a más de poner al discípulo en contacto con las formas reales y vi gentes de vida moral, presta a la enseñanza una nueva fuerza plás tica ino comprable, y, consiguientemente, una captación del interés del alumno. Naturalmente, este método de enseñanza, no debe sacrifi car el rigor a la amenidad, por lo cual las "figuras" literarias sólo cuando pueden ser fuente de auténtico conocimiento moral de- ben ser incorporadas a las lecciones.

Al conocimiento de la ley moral, por tanto, como seña la Nosengo, y de su formulación perceptual debe llegarse median-

te la aplicación a la vida del sentido moral y del criterio de moralidad y a través del estudio de la naturaleza del hombre, mediante el cual se nos descubre el secreto de su constitución y se nos manifiesta la ley fundamental de la vida.

b) El acto de conciencia.

Leemos en el Vocabulario Filosófico, (1) las acepciones de la palabra conciencia: un primer sentido de la "conciencia" es el psicológico.

A) La expresión "tener conciencia" es sinónima de "darse cuenta" y se refiere al acto consciente, al que cabe considerar:

- a) en su especificación, que comprende varias funciones y actitudes, cada una de las cuales constituye un modo de ser consciente a saber:
 - á) la función cognoscitiva (de los seres)
 - estimativa (de los valores, especialmente de los morales en la conciencia moral)
 - y significativa (simbólica y verbal)
 - ... en definitiva

la conciencia es "la referencia intencional de un sujeto consciente a un objeto u otros sujetos de que tiene conciencia a través de una actividad".

II) El segundo sentido de la conciencia, "es el llamado -moral".

A) Es la "conciencia moral" una condición de la conciencia:

- a) esencialmente ligada al tiempo futuro y a los procesos de voluntad ante él, cuando se hace cargo, no sólo de lo que "puede" hacer, sino de lo que "debe" hacer ante

(1). Zaragüeta, Juan: Vocabulario Filosófico. Espasa-Calpe, S.A.

la realidad obedeciendo a un imperativo del "ideal moral" (Los objetivos fuera de nuestro alcance o realizados por otros, o por nosotros involuntariamente, pueden ser objeto de "deseo" y entrañar cierta moralidad) Es la conciencia de la "obligación moral en su doble vertiente de "prohibición" y de "precepto"; cabe también en la conciencia el "consejo" que no llega hasta el deber; y fuera de él está lo simplemente "permitido" que puede lícitamente hacerse o dejar de hacerse. Este juicio práctico de la voluntad puede ser formulado con mayor o menor certeza, y desde luego con mayor o menor acierto de verdad y supone otros juicios de realidad y de valor en función de los cuales se forma. Toda esta "norma de conducta" puede ser trazada: 1) en términos muy generales ("el bien se debe hacer y el mal evitar: sindéresis). 2) específicos pero abstractos. 3) concretos y casuísticos - b). Cabe también aplicarla a los actos pasados, pero considerándolos como futuros, o sea, en un momento anterior al que fueron adaptados y realizados y que como tales serán objeto de una aprobación o reprobación, con la satisfacción del deber cumplido en el primer caso y el arrepentimiento de no haberlo cumplido en el segundo: "el examen de conciencia" es precisamente la proyección en el pasado de la conciencia moral que puede repercutir en el futuro en forma de ratificación o rectificación (enmienda) de conducta; - c). En cuanto al presente, cabe tener conciencia de estar cumpliendo con su deber o faltando a él, pero como la simple ejecución de una resolución previamente adoptada.

B) La conciencia de la "obligación moral" a que se refiere el apartado.

A) Supone la de los valores "morales" por realizar (o de los "antivalores" por evitar) y constituye por lo mismo una dimensión esencial de la conciencia en el sentido moral de la palabra...

Después de esta apreciación del significado de la palabra conciencia, citaremos algunos autores que se han referido a ella y a su problemática educativa.

Nosengo, escribe que la conciencia moral no es una facultad especial del hombre, distinta de la razón, antes es una especial función de la misma. Es la razón en cuanto tiene por objeto los valores morales; es el mundo moral considerado en su lado subjetivo, así como la ciencia es la reproducción subjetiva de la realidad. Y el acto de conciencia, no es solamente una elección, tras un juicio, siendo objetivo en cuanto se apoya en el conocimiento y en la ley fundamental de la vida que corresponde a ese momento particular de la conducta.

Durh (1) también coincide con esta opinión, al expresar que la conciencia no es más que nuestra razón dictándonos lo que tenemos que hacer, cada vez que, gozando de toda nuestra libertad, nos hallamos como hombres, ante una elección que realizar. Y cita al P. Eymien, que decía que la conciencia es una lux, mas bien que una fuerza. No impulsa, no arrastra, muestra el fin y el camino. No coacciona: habla, no violenta: exige. La misteriosa -

(1). Durh, José: Obr. cit. Págs. 51 a 58.

voz resuena, tranquila y fría, en el fondo del "yo". En cambio, - el instinto o la tendencia al placer no manda, no aconseja, no discute, no sabe nada, obra, impulsa, arrastra...

La conciencia vá formándose a través del tiempo. Se va enriqueciendo en la experiencia vivida, ilustrándose, adquiriendo fortaleza. De allí la importancia de su formación. López Ibor (1) hace referencia que se forma a través de experiencias existenciales. No es un código que se aprende -esto viene después, dice- sino una experiencia vital que se asimila, transformándose en constituyente de la vida propia.

Pío XII, (2) la conceptuó como el núcleo más íntimo y más secreto del hombre; lo que en él hay de más profundo e íntimo. Aunque quisiera excluirla lejos de sí, no le lograría jamás. En su compañía, dice el Pontífice, ora apruebe, ora desapruebe, recorrerá todo el camino de la vida, y siempre con ella, como testigo veraz e insobornable, se presentará al juicio de Dios.

Lanza y Palazzini (3), resume la importancia de su - educación, en los siguientes términos:

"La conciencia moral es susceptible de un continuo progreso, no menos que la razón de la cual es una típica expresión. Más aún la complejidad y la originalidad del juicio ético, el cual tiene que adaptarse necesariamente a la multiforme variedad y originalidad del acto humano, hacen que la educación de la - conciencia sea la más difícil de las artes. Ni todos tienen - por naturaleza la misma disposición para jugar rectamente: - porque, mientras para algunos es más fácil, otros son más tardos en captar todos los aspectos del acto y su relación con -

-
- (1). López Ibor, Juan José: Rasgos neuróticos del mundo contemporáneo. Ediciones de Cultura Hispánica. 1.964.
 - (2). Pío XII: Discurso sobre: La conciencia cristiana como objeto de la educación.- 23 de Marzo de 1.952.
 - (3). Lanza-P. Palazzini, A.: Teología morale generale, Studium, Roma, 1.952, pág. 177.- Cit. por Nesege, obr. cit. pág. 33.

las diversas normas de la moral. A esto hay que añadir las enfermedades del espíritu, la ignorancia, los prejuicios, los hábitos y las pasiones, que pueden fácilmente coaccionar a la - mente para que juzgue del valor ético de una determinada acción, en conformidad con los propios intereses.

La rectitud del dictamen de la conciencia implica un exacto conocimiento de la ley y la sabia aplicación de la misma a la acción concreta. A ello debe, pues, mirar la educación, mediante:

- a) el estudio amoroso de la verdad y de la ley, considerada no como una carga, sino como vía abierta a nuestro camino.
- b) el hábito de reflexión antes de obrar.
- c) el ejercicio de la virtud, que da del orden un conocimiento experimental, mucho más eficaz que el de la catequética.

Gillet (1) planteaba el problema de su educación, preguntándose si esta debía ser puramente objetiva, cuyo método se aplicara a todos, o si debía tener el complemento de una educación subjetiva, que atendiese a los detalles de cada persona moral en particular, con su fisonomía propia.

Para este autor, la conciencia es algo muy complejo, si se tiene en cuenta todo lo que implica, pero simple en el fondo, si sólo se atiende al juicio práctico que formula en el momento de obrar. Y destaca que ella supone, en primer lugar, el conocimiento de un fin que alcanza, de un ideal que realizar y la manera de adaptarlos a su individualidad, sin traicionar ese ideal. Todo esto implica la conciencia moral en el momento de obrar.

(1) Gillet, N.: La educación de la conciencia - Consejo Superior de Investigaciones científicas - Instituto de Pedagogía "San José de Calasanz" - Serie B - N° 1

Pero ahora, en el tiempo que vivimos, parece que esto debe ser "reducido" Gillet dice que se "nos grita de todas partes" que todo lo debemos ver a la luz de la ciencia, y la ciencia constata hechos, no ideales; no hay otro valor que el de la experiencia, y los hechos morales no escapan a esta ley. Por tanto, la ley moral tiene que ser natural, adaptarse a las condiciones de espacio y tiempo a que está sujeta nuestra naturaleza en su evolución.

El orden, por tanto, se ha invertido. Nuestro autor formula el cambio de los términos con magistral precisión:

En lugar de consistir en declarar que tal hecho es - moral porque está en conformidad con los dictámenes de la conciencia, ha pasado a consistir en declarar o juzgar la moralidad de la conciencia, por las relaciones de conformidad con los hechos.

En otros términos:

la conciencia no es ya la ley reguladora de las costumbres sino estas las - que tienen fuerza de ley.

Debemos, pues, "adecuarnos" a los hechos, a las circunstancias. La conciencia debe cambiar, según el criterio "científico" de nuestro tiempo, ante la evidencia del mundo físico en marcha.

Esta concepción de la conciencia, ha traído gran confusión y laxismo.

Uno de los personajes sartreanos, decepcionado de haber tenido buenos pensamientos con respecto a los demás, dice - adoptando una nueva postura:

Elétra: Quise creer que podía curar a las gentes de aquí con palabras. Ya viste lo que ha sucedido: les gusta su mal, necesitan una llaga familiar que conser

van cuidadosamente rascándola con las uñas sucias. Hay que curarlos por la violencia, pues no se puede vencer el mal sino con otro mal (1).

Volviendo a Gillet diremos que analiza las grandes - respuestas dadas a la problemática de la formación de la conciencia: el sistema psicológico, el sociológico y la respuesta cristiana.

El primero, sólo tiene en cuenta las leyes psicológicas. La asociación de ideas, el hábito, el temperamento, la herencia explican y crean la conciencia moral, constituyen su causa directa. Son morales los hechos conforme con las exigencias psicológicas del individuo.

El segundo, afirma que la psicología no da cuenta más de lo que es; sin prescindir, sin embargo, de sus servicios, se ha de buscar fuera de la psicología la explicación del deber, del bien moral. Y es precisamente en la sociedad, en sus exigencias, en sus leyes que ella formula en función de esas exigencias, donde se encontrará la solución del problema de la conciencia moral. En otras palabras, en lo social ha de buscarse su explicación.

La respuesta cristiana tiene en cuenta las circunstancias individuales y sociales que, sin oponerse a los principios, modifican su aplicación.

Los principios no han cambiado pero los casos de aplicación de esos principios han variado con las costumbres.

No prescinde de ninguna de las dos categorías de elementos: tanto objetivos como subjetivos.

Los primeros, son los que se deben encontrar idénti-

(1). Sartre, Jean Paul: Las moscas.- Teatro. Editorial Losada, S.A.

cos en todos los hombres, en virtud de la naturaleza que tienen común. Todo hombre, como dice Gillet, viene al mundo con una aptitud radical para conocer las leyes que dominan y regulan su actividad en orden a la prosecución del bien humano y con cierta tendencia natural a someterse a sus exigencias. No es que haya desde el punto de vista intelectual, sino que cuando el hombre tiene - ocasión de obrar como tal, es decir, racionalmente, tiene aptitudes para descubrir las leyes generales sin las que no hay vida - ni acción humana posibles, mediante el ejercicio de su razón. Las leyes primitivas de la acción se descubren tan natural y espontáneamente como las leyes del pensamiento: como se descubre el principio de identidad en el orden intelectual, ocurre con el bien en el orden moral.

Los hombres se pueden equivocar en las aplicaciones prácticas y no darse cuenta de la orientación concreta que esta ley natural impone a su actividad humana.

Pueden equivocarse sobre el bien; pero esto se explica por la indigencia de la razón encarnada, capaz de perder su - orientación a la verdad.

Los elementos subjetivos, dan a la conciencia su tonalidad particular, su fisonomía propia y original de cada persona. Por tanto son múltiples: herencia, educación, medio social y familiar, el temperamento, edad, sexo, circunstancias, de tiempo y lugar.

Pío XII, en el Discurso ya citado, por una parte, hablaba de la conciencia como el núcleo desde donde "se determina por el bien o por el mal"; donde "se escoge entre el camino de - la victoria o el de la derrota"; íntimo; personal. Por otra, recordaba el valor de los Mandamientos y la necesidad de conformar libremente nuestros actos a ellos.

El Pontífice iba más allá en su análisis: hacia la culminación del concepto de la "conciencia cristiana", que tiene este significado: "la norma de la decisión última y personal para una acción moral está tomada de la palabra y la voluntad de Cristo".

De allí, que "formar la conciencia cristiana de un niño y de un joven consiste ante todo en instruir su inteligencia acerca de la voluntad de Cristo, su ley, su camino".

Pregunta dónde encontrará el educador y el educando, "concretamente y con facilidad y certeza la ley moral cristiana", y responde con palabras que constituyen una verdadera orientación para la educación de la conciencia: "En la ley del Creador impresa en el corazón de cada uno (cfr. Roma 2, 14-16), y en la revelación; es decir, en el conjunto de verdades y preceptos enseñados por el divino Maestro. Ambas, lo mismo la ley escrita en el corazón que es la ley natural, que las verdades y preceptos de la revelación sobrenatural, las ha dejado Jesús Redentor como tesoro moral de la humanidad, en las manos de su Iglesia, para que ellas las predique a todas las gentes, las explique y las transmita intactas y libres de toda contaminación y error, de generación en generación".

Pío XII, al decir que el fundamento de la acción moral está en la norma tomada "de la palabra y la voluntad de Cristo", señala la auténtica motivación del cumplimiento de la ley natural para el cristiano: Dios mismo; la acción orientada hacia la conformidad con su Palabra, que es Amor. Por tanto, la moralidad está informada por el Amor de Dios.

El cristianismo, por tanto, no puede confundirse, como expresa el Pontífice (1) citando una opinión, "con un código

(1). Pío XII: Discurso Sobre el concepto de la ley moral.- 12 de Abril de 1.952.

de preceptos y prohibiciones, en la que los jóvenes tienen la impresión de ahogarse en ese clima de "moral imperativa" y no es una infima minoría la que echa por la borda "el embarazoso fardo".

Es, ante todo, la afirmación del misterio del amor - Creador, a Quien retorna la creación entera. Como escribe Moeller, el mundo "es" y se realiza a sí mismo en la donación de amor que hace de sí al Señor Eterno, al Padre y creador de todas las cosas. Al referirse al amor de Dios, Julien Green pensaba que "estas verdades eran tan trilladas en nuestro campo pseudocristiano, que se vacila al anunciarlas una vez más, y, sin embargo, si se pudiera tener el sentimiento preciso de ellos, es posible que nuestra razón zozobraría... ¡Dios nos ama!"...

En cuanto al sentido de la ley natural, nos parece importante mencionar las características que señaló Gillet:

La ley natural, no es una idea más innata que el principio de contradicción y si se llama así, no es porque nos la haya dado la naturaleza. Es una idea abstracta, obtenida como todas las demás, por reflexión de nuestras intuiciones sensibles. Es natural en el sentido que estamos por naturaleza, más dispuestos a conocerla que las demás leyes que se derivan de ella y de que nuestra naturaleza nos impulsa a aceptarla en cuanto la conocemos.

Los actos humanos que está destinada a regular, son contingentes y diversos. Pero hay que tener en cuenta, que la generalidad de la ley no está en contradicción real con los casos particulares que regula.

Si cambian las circunstancias de los actos humanos, cambia la aplicación de la ley, no la ley en sí misma.

Este punto, precisamente, es el más debatido en la - llamada "moral de situación", que adopta una postura contraria, y cae así en el individualismo. Con respecto a ella, Pío XII, dijo:

"La ética nueva (adaptada a las circunstancias) dicen sus autores, es eminentemente "individual". En la determinación de la conciencia cada hombre en particular se entiende directamente con Dios y delante de El se decide sin intervención de ninguna ley, de ninguna autoridad, de ninguna comunidad, de ningún culto o confesión, en nada y de ninguna manera. Aquí lo único que hay es el yo del hombre y el Yo del Dios personal; no del Dios de la ley, sino del Dios Padre, al que el hombre debe unirse con amor filial.

Vista de este modo, la decisión de la conciencia, es, pues, "riesgo" personal, según el conocimiento y la valoración propia, con plena sinceridad delante de Dios. Estas dos cosas, - la intención recta y la respuesta sincera, son lo que Dios considera; la acción no le importa. De manera que la respuesta - puede ser cambiar la fe católica por otros principios, divorciarse, interrumpir la gestación, rehusar la obediencia a la autoridad competente en la familia, en la Iglesia, en el Estado, y así en otras cosas.

Todo eso sería perfectamente conforme con la condición de "mayor edad" del hombre y, en el orden cristiano, con la relación filiación, en virtud de la cual, según las enseñanzas de Cristo, rezamos "padre nuestro...". Esta visión personal ahorra al hombre el deber medir a cada momento si la decisión que se ha de tomar corresponde a los artículos de la ley o a los cánones de una fidelidad farisaica a las leyes; ella lo preserva tanto del empujón patológico como de la ligereza o de la falta de conciencia, porque hace recaer personalmente sobre el cristiano la responsabilidad total delante de Dios. Así hablan los que predicán la "moral nueva".

Jorge Riezu (1) ha caracterizado esta "nueva ética", en los siguientes términos: "en esta ética el fundamento discre-
tivo es la situación, esto es las circunstancias en las que el -
sujeto se encuentra. De estas circunstancias particulares se to-
ma la norma de la moralidad. Estas circunstancias son, simplemen-
te, el "ahora fluyente". Según esta doctrina, no existe un orden
objetivo moral, ni medios morales independientes de nosotros. Las
circunstancias no deben ser consideradas a la luz del acto subs-
tancial y de los principios permanentes, sino que tales circums-
tancias son raíz, criterio, norma y última instancia a la que de
bemos apelar para decidir sobre la moralidad de nuestros actos.

El hombre es fin para sí mismo y las circunstancias
serán medios determinantes de ese fin. La intuición de lo moral
tiene aquí una eficacia liberadora de leyes, que de otra forma -
se nos imponen con limitación del mismo orden del conocer. Esta
intuición personal, urgida por la situación, tiene, por consiguien
te, un particular efecto liberador.

En esta concepción ética la conciencia humana no es
meramente transmisora de una ley permanente y objetiva, sino crea-
dora de formas normativas que pueden variar en cada situación o
circunstancia. La conciencia se siente provocada a crear situacion
es nuevas o figuras nuevas del orden moral, como solución que -
armonice o amortigüe la oposición entre diversos deberes. Esta -
necesidad viene exigida por la misma estructura cambiable de la
vida humana que ofrece diversidad de momentos que, por otra parte,
en su orden, son definitivos.

El peligro de esta valoración tan decisiva de la si-
tuación, que puede ser real, está en que la obligatoriedad moral

(1). Riezu Jorge, O.P.: Kierkegaard y la "Ética de situación". Revista
de Estudios Filosóficos.- 33.- Las Caldas de Besaya.- Mayo-Agosto
1.964.

se transforme en un juego de búsqueda de soluciones oportunas, pero a la larga peligrosamente engañosas, sin consistencia y sin eficacia permanente...

... Las verdades sustanciales y permanentes se sitúan lejanas como ciertas referencias que pueden ayudar, pero que, de ningún modo, pueden tener función definitiva. La individualidad es lo decisivo y permanente".

Hemos confrontado diversas opiniones, sobre la ley natural. La respuesta cristiana, atiende a la complejidad del objeto tratado, sin disminuir la valoración de ninguno de los aspectos del problema moral.

Como bien señala Gillet, la ley moral, en su generalidad, no está en contradicción real con los casos particulares que regula. Si cambian las circunstancias de los actos humanos, cambia la aplicación de la ley, pero no la ley como tal, que en su formulación absoluta, es como una circunsferencia, cuyos rayos son las costumbres. En la circunsferencia, todo lo que se puede trazar en su interior, así figuras como radios, no sólo le pertenecen, sino que se explican únicamente en función de ella. De modo parecido, la fórmula de la ley moral sólo es un límite más allá del cual no hay acción humana posible. He aquí lo absoluto de la ley. Pero dentro de los límites que ella señala, hay lugar para las series infinitamente variadas de costumbres de todos los tiempos y todos los países. Las diferencias de aplicación, no empañan lo absoluto de la ley. Por el contrario, destacan su valor.

Esta ley, no es un formulario o un código redactado de una vez para siempre. Hay un enriquecimiento, por ahondamiento, del conocimiento de la ley natural.

La educación de la conciencia, por tanto, es necesaria en la edad juvenil. En las circunstancias contemporáneas, se

hace más apremiante la necesidad de reflexionar, de adquirir conciencia de la ley moral, conocerla, cumplirla. La ley natural es a la vez social y personal. Son dos aspectos que no pueden excluirse sin deformar la realidad. Además, esta educación, debe tener en cuenta el tiempo histórico "siglo XX", en el sentido de no dar a esta formación, una tonalidad abstracta e intemporal, sino real, existente, vital.

Una educación que le ayuda al joven a afrontar, no el "riesgo" limitado e individualista de la "moral de situación", - sino el "Riesgo" de aceptar lo sobrenatural de la vida humana.

Gabriel Marcel, ha dicho en el Homo Viator:

"Quizá la condición humana se caracteriza no sólo por los riesgos que implica y que, después de todo, están ligados a - la vida misma hasta en sus manifestaciones más humildes, sino también, y mucho más profundamente por la necesidad de aceptar estos riesgos y prohibirse el creer que sería posible y, en - último análisis, ventajoso llegar a suprimirlos... La actitud del que, en nombre de la razón, adopta una posición contraria a la esperanza sobrenatural es en todo comparable a la del hombre que pretende escapar del riesgo".

o) El sentimiento y la vida moral.

Decía Victor Hugo en uno de sus versos:

Los que viven son los que luchan. Son
aquellos cuya alma y frente llena un propósito firme:
los que escalan la áspera cumbre de un elevado destino,
los que marchan pensativos, enamorados de un fin subli
me, teniendo ante la vista, sin cesar noche y día,
o alguna santa empresa o algún gran amor.

Los sentimientos acompañan, todos los actos del hombre, y son estímulos importantes para la ejecución de los actos morales.

Escribe Rabindranath Tagore (1) que el amor es la significación última de cuanto nos rodea, y su ausencia, una especie de incapacidad puesto que el amor es la perfección de la conciencia.

Construir, expresa Bernanos (2) es siempre una obra de amor.

La vida moral, por tanto, se enriquece en la vida sentimental que la impulsa y la estimula, fundamentando su obrar.

En el cristianismo, este amor alcanza su plenitud en Dios mismo.

Julien Green meditaba en el Journal:

... Si se me preguntara qué es lo que más me conmueve en este mundo, diría quizá que es el paso de Dios por el corazón de los hombres. Todo se pierde en el amor y, aunque sea verdad que seremos juzgados según el amor, es igualmente indudable que seremos juzgados por el amor, que no es otro sino Dios.

... Amar hasta morir de amor a alguien cuyo rostro no se ha visto nunca y cuya voz no se ha oído jamás: en esto consiste el cristianismo. Un hombre está de pie ante una ventana viendo caer la nieve y súbitamente se desliza dentro de él una alegría que no tiene nombre en lengua humana.

En lo más hondo de este minuto singular experimenta una tranquilidad misteriosa, que no es turbada por ningún cuidado -

-
- (1). Tagore, Rabindranath: Sadhona - o la vía espiritual.- seguida de los poemas de Kabir.- Editorial Afrodiseo Aguado, S.A.
- (2). Bernanos, Georges: Les enfants humiliés, pág. 262. cit. por Moeller.

temporal, allí está el refugio, el único, porque el Paraíso no es otra cosa que amar a Dios.

Decía Jaeger, que el sentimiento es el punto de inserción de la sensibilidad y de la razón y es como el esfuerzo - supremo hacia la unidad, personal.

Todo sentimiento auténtico, por otra parte, tiene valor ontológico; es ante todo sentimiento de lo real, de presencia.

En el adolescente, la afectividad juega un papel muy importante, y los educadores no pueden descuidar este aspecto del ser en formación. Habíamos visto que la vida moral y religiosa, no se reduce a preceptos prohibitivos. Ante todo es amor, es ideal, es obrar positivamente el bien.

Nosengo aconseja que cuando no se quiere dar una enseñanza abstracta de moral, sino promover una educación concreta, realista, práctica, conviene tener en cuenta la afectividad concreta existente, suscitándola donde no existiere.

Es necesario darle valor ontológico a la afectividad para reforzarla con ideas claras y orientarla hacia los objetos valiosos.

d) El acto volitivo.

Siguiendo a Lindworsky, Nosengo destaca que el acto volitivo surge como en correspondencia a un valor reconocido y sentido como tal y como la consecuencia de la formación de un motivo. "La voluntad es impulsada por lo que se presenta y es considerado como un valor".

Las vidas, por tanto, se orientan hacia objetos considerados valiosos, apetecibles. Se pueden querer valores subalter

nos o valores altos, según la predilección que de ellos se tenga para orientar el obrar.

Majencio van der Mersch, describe con singular maestría en Cuerpos y almas, en un personaje, Dautreval, una elección equivocada.

Al final de su vida Dautreval comprende que existen valores superiores que él nunca tuvo en cuenta. Sacrificó todo a "la apoteosis de su yo", pero se siente fracasado, vencido: "repasaba cada día los sacrificios hechos al ídolo, al único y monstruoso amor de sí mismo, y cómo su vida no había sido más que un lamentable fracaso. En el fondo, no había vivido más que para sí... había querido trabajar para sí... ¿Deseos de salvar a los hombres? Sí; ¡segurísimamente! pero sobre todo, sueños de gloria, satisfacción de la ambición, del orgullo"... "...!Un genio! ¡un gran hombre! ¡un sabio! ¡una gloria! ¡eso es todo! ¡eso es tal vez todo! ¡Presunción huera, mentira, bajesa, robos, crímenes!".

La elección de valores, puede ser, en la adolescencia, definitiva. O dejar su huella, a pesar que la elección no haya sido renovada en las otras etapas vitales.

Unamuno (1) lo diría poéticamente:

Aquí soñé mis sueños de la infancia,
de santidad y de ambición tejidos.

Y en "Recuerdos de niñez y mocedad" (2):

"Era una edad en que la mente no podía aún fijarse en el tremendo misterio del mal, de la muerte y del sentido; era una edad de frescura en que la imaginación se me dejaba brizar

(1). Moeller, Charles: Obr. cit. pág. 68.

(2). Moeller, Charles: Obr. cit. págs. 63 y 64.

la poesía exquisita de la vida de santidad; era una edad en que aspiraba el perfume de la flor sin gustar el fruto. De perfumes se nutría el alma. Era la edad en que, en medio de misterios, penetra al alma la serenidad de la vida y sólo se imagina a la muerte en remota lejanía, confundidos sus confines con los de la vida, como cuando bajo el cielo azul no parece el mar continuarse en él".

Cuanto pueda, en la edad juvenil, un ideal presentado a la totalidad del ser, para que sea conocido, amado, sentido. Nuevo a entrega, despierta interés, se hace vivencia.

La enseñanza teórica, abstracta, de la moral, no sirve al querer: debe integrarse a la totalidad, presentarse como bien apetecible, propuesto para ser amado.

e) El tránsito a la acción.

Después de haber concebido y querido una acción, pasa a ser ejecutada. La acción traduce la moralidad de la idea, de la intención, del sentimiento y la volición. Hay unidad entre la personalidad moral y sus obras.

La práctica de actos buenos, constituirán hábitos que serán el núcleo de toda formación verdadera.

Los teóricos de la educación, escriben Redden y Ryan, (1) coinciden en denominar "cardeter ético" a la educación moral de la persona y la formación de su cardeter.

Según estos autores, la educación moral consiste en enseñar a los educandos los principios de conducta que están en conformidad con la ley moral. La ley moral, es definida como regla de acción en forma de mandato que la razón descubre y tiene

(1). Redden y Ryan: Obr. cit. Cap. VII.- Pág. 224 y ss.

su origen en Dios, Autor de la naturaleza.

Para la concepción cristiana, hay una adhesión de la voluntad a los principios morales inmutables, estando su adaptación, sujeta a cambios en su aplicación, salvándose siempre la inmutabilidad de la ley general. En esto consistirá la formación del carácter: en el dominio de sí mismo, según la recta razón; iluminada por los principios eternos.

Dice Foerster:

El carácter es unidad, concentración, conciencia del propósito... Carácter significa concentración y desarrollo de la fuerza de la voluntad; significa libertar al individuo del dominio de los motivos externos; significa la liberación del hombre de su propia sensualidad; significa la unidad, en vez del dualismo y la división; significa la conquista de bajezas y debilidades de toda clase.

El P. Gillet señala que el carácter es la totalidad de las cualidades morales; inteligentemente agrupadas en torno al eje de la voluntad. Un verdadero conjunto complejo de ideas y gustos, de actos, tendencias y hábitos que deben disciplinarse, organizarse y realizarse. Se debe reconocer por estos dos distintivos y signos concordantes: la unidad y la estabilidad.

El P. Featherstone describe el carácter como la voluntad humana operando para que la vida esté dominada por los principios (1).

Todas estas definiciones, coinciden en subrayar "una voluntad disciplinada y una adhesión firme a los principios de conducta".

La ejercitación de los hábitos que regulan los impul

(1) D. W. Featherstone: The Development of Character (Character Education) (Nueva York: Benziger Bros, 1930) pag. 56 - Cit. por Redden y Ryan, Obr. cit. pag. 228

sos, llevarán a esa "autonomía" personal que tan bien describía Pío XII en su Discurso sobre el concepto de la ley moral. Este ir haciéndose "independiente dentro de los justos límites", se entiende el actuar como "hombre adulto que tiene también el brío de la responsabilidad".

En esta postura no hay "fatalismos" que "arrastran" al hombre. Hay conciencia de la ley, y responsabilidad en el actuar. Se excluye toda apreciación unilateral.

No es la conducta una "respuesta automática o determinados estímulos", ni "producto de la herencia ó de la sociedad", sino la libre determinación de la voluntad, guiada por la razón e impulsada por la afectividad. Es la acción plenamente humana, trascendiendo la "eficiencia social y el bienestar personal", adecuándose a la ley.

Redden y Ryan, proponen la definición: "Carácter es el control y la regulación deliberados de la conducta del individuo por el reconocimiento y la adquisición de principios morales inmutables que están estrictamente ejemplificados en la conducta y conscientemente aplicados en todos los aspectos de las experiencias de la vida".

Y la dada por el P. Hull: "Los dos elementos que completan el carácter son el conocimiento y la volición y el conocimiento es un medio para la volición.

Comenzando con el conocimiento podemos dividirlo en otros dos factores. Primero, los principios o hechos primarios - deben ser claramente conocidos y reconocidos como verdaderos por la luz del intelecto, y en segundo lugar deben ser apreciados como interesantes para la volición, no sólo como verdaderos, sino como buenos y por tanto, no sólo para ser conocidos, sino para ser amados y ejecutados".

2. EL ESQUEMA METODOLOGICO DE SU CONTENIDO

Coinciden distintos autores en formular la necesidad de "renovar" la metodología de la enseñanza ética y religiosa.

Foerster, por ejemplo (1) insiste en que las "exposiciones" de actos ejemplares, nunca excitan las fuerzas volitivas del joven, si no se vinculan al mundo propio del adolescente, es decir, si no responden a sus propias motivaciones individuales y no se enlazan con la vida cotidiana, con la conducta del educando.

Para este autor, es fundamentalmente la "energía ética" la que se ha de despertar y desarrollar, a través de toda la enseñanza escolar de las diversas asignaturas, siendo la conducta del maestro de vital importancia en esta comunicación formativa.

La energía ética, despertada convenientemente, ayudará al joven a alcanzar su verdadera personalidad y su autodominio.

¿Cómo presentar los temas éticos y religiosos en la enseñanza? ¿En qué consiste su nueva formulación?

Entre nosotros, el P. Estepa (2) ha realizado una interesante labor, adaptando a las necesidades españolas, el programa del que es autor el P. Favreau, publicado en francés -

(1). Foerster, Friedrich: Instrucción ética de la juventud.- Editorial Labor, S.A. - Barcelona-Madrid.- Bs. As. 1935.- Pág. 27.

(2). Estepa Llaurens, José Manuel: Al encuentro de la vida.- Ediciones Morava, S.L. - Colección Luz de los hombres. Serie primera.

por la Maison Mame, bajo el título *Le sel de la terre*.

El citado autor, en las consideraciones metodológicas, observa que la finalidad de los temas a desarrollar, es la de "despertar el sentido del esfuerzo personal concreto".

Un adolescente se interesará por los temas formativos, si estos responden a sus necesidades profundas.

Este es el punto más importante para la orientación del educador, en la enseñanza ética y religiosa de los adolescentes.

López Ibor (1) nos habla de que es del hontanar biológico mismo donde surge una fuerza formadora, un "nisus" formativo, que podríamos llamar tendencia o sed de perfección. Sobre este impulso asienta la tarea educativa. El ser, dice, no se resigna a carecer de forma: esa es su máxima apetencia.

Paul Chauchard (2), también llama la atención sobre la fuente instintiva y su riqueza, no como nexo causal, sino como constitutivo humano, que se ha de tener en cuenta para la formación moral.

La didáctica de la ética y la religión, deberá considerar la psicología del ser en formación, sus necesidades, su vida afectiva, su búsqueda incesante, su insatisfacción presente.

La presentación de los temas, será suggerente, abierta al diálogo, porque como expresa López Ibor en la publicación citada, la educación no es más que eso: un diálogo entre el ser maduro, ya hecho, cristalizado, y el ser en formación, diálogo de alma a alma, con un grande y único tema, como el de la sinfonía monocorde e inagotable: la búsqueda de la verdad sobre el hombre y su mundo.

(1). López Ibor, Juan José: Carta al padre.- Colección Punto y

El P. Estepa, considera fundamental, el partir del interés subjetivo del adolescente, para que la doctrina se "inserte" vitalmente. La objetividad se alcanza lentamente, y es necesario partir del mundo del educando para ir con seguridad hacia la meta propuesta.

Otro aspecto que este autor cree importante, es la participación activa del educando en su propia formación.

Para ello, propone una serie de encuestas, y una ficha personal, donde el alumno podrá ir anotando las reflexiones que le sugieran los temas.

Nosengo (1) también ha trabajado con el método de encuuestas, y ha obtenido excelentes resultados. Este método experimental, le ha permitido realizar una síntesis entre las "teorias pedagógicas y la propia realidad educativa", pudiendo aplicaar las primeras, a una situación concreta y medir la eficacia educativa, renovando constantemente la forma de aplicación, cuando esa realidad lo exija.

Los resultados, se pueden estudiar periódicamente, compararlos, completarlos con observaciones, estudios especiales, etc., sirviendo también para el educador, como referencia para su labor futura.

Podrá comprobar qué es lo que ha llegado más profundamente a los educandos, su capacidad para valorar, sus inquietudes, y su nivel de comprensión de los problemas fundamentales. Esta flexibilidad, orientará la enseñanza con un sentido realista del ambiente y el momento histórico en que se vive, dando

aparte.- Ensayos P.P.C. - N° 34 - Págs. 47 y 48.

- (2). Chauchard, Paul: Vices des vertus; vertus des vices.- Collectión Siècle et Catholicisme.
- (1). Nosengo, Gesualdo: El adolescente y Dios.- Ministerio de Educación Nacional. Biblioteca Pedagógica de Enseñanza Media. - Dirección Gral. de Enseñanza Media. Madrid - N° 188. Madrid. Págs. 22 a 30.

lugar a planteamientos de cuestiones que se debaten y preocupan al adolescente.

Para la enseñanza religiosa, Nosengo (1) señala un nuevo aspecto que es esencial: es necesario "tener presente que en la acción educativo-religiosa, mucho más que en otros aspectos de la acción educativa (literaria, científica, estética) otro valor didáctico está representado por la formación, la sinceridad, la riqueza interior del educador. Se puede afirmar que el más alto de los medios didácticos y el más eficaz en la educación religiosa es, sin duda, la persona misma del educador en sí y en sus expresiones, cuando es profunda y sobrenaturalmente virtuosa"

Esta valoración del educador, ayudará al educando a ver el ideal encarnado, vivo, tangible y no irrealizable o abstracto. El educador es irremplazable en la tarea formativa.

Es la garantía del método que aplica.

Su presencia, escribe López Ibor, (2) actúa como - transmisor de conocimiento y como fermento de la realización - personal. Y comparando su labor, con la del psicoterapeuta, observa (3) que tal presencia, para ser eficaz, tiene que apoyarse en una misteriosa fórmula de presencia y ausencia. La presencia excesiva conforma el proceso psíquico del enfermo tanto que amenaza con deformarlo; por eso ha de estar mediatizada por una

(1). Nosengo, Gesualdo: Obra citada, página 90

(2). López Ibor, Juan José: Public. cit. página 21

(3). López Ibor, Juan José: Artículo: Higiene mental y trabajo escolar. Cuestiones de didáctica y Organización escolar - Ministerio de Educación Nacional - Dirección General de Enseñanza primaria - Madrid, 1.964 - 2ª edición.

presencia espiritual, por un estimular, conducir y dejar crecer. La verdadera formación, como expresa el mismo autor, no es imitación ni identificación. Consiste en que cada ser encuentre su fórmula distinta.

Esta individualidad, ha de ser considerada con especial atención en estas asignaturas. El educador tendrá ocasión de ayudar a un despertar personal, único, intransferible.

Sobre esta base, se trata de conseguir una participación activa, por parte del adolescente, en su propia formación. Nosengo habla de una actividad práctica, inclusive en estas clases, como extensión de los temas tratados, para que los alumnos se ejerciten con actos positivos, en las virtudes que estudian en la lección.

El contacto con la realidad, la conciencia de la presencia del mal físico en el mundo y su profundo sentido, hará reflexionar a los educandos y no encontrarán un abismo entre la escuela y el ambiente en que viven. No es la evasión a la verdad de la vida, con su cara y cruz, la que logrará formar un alma adolescente. Es en la capacidad de superación, que enfrenta serenamente todo mal, ordenándolo jerárquicamente y haciéndolo camino del bien, donde irá alcanzando su madurez humana.

Mientras el mundo de la técnica prepara la supresión del esfuerzo, como lo ha subrayado López Ibor, precisamente la formación ha de insistir en el esfuerzo necesario para adquirir una plenitud humana.

Llegar a ser con dignidad, persona humana. Ser capaces, nos dice López Ibor, de decir que no, a las apetencias del miedo, no a los tirones del instinto. No toda inhibición

es traumática, y ella implica un grado de madurez, al que ha - de aspirar toda formación.

Víctor García Hoz, nos recordará en su libro "La pedagogía de la lucha ascética", el camino positivo de la lucha interior de todo hombre, y el valor positivo y purificador del "no" humano.

El "no" y la renuncia, están precedidos de un "sí" libre y querido. Consecuente, responsable.

López Ibor ha escrito que renuncia y decisión, son dos operaciones anímicas de dignidad singular. La elección implica renuncia y exige decisión.

¿Y acaso ayudar a formar, no es ayudar a saber elegir y a renunciar? ¿No es acaso querer que el ser inmaduro del educando llegue por sus medios, a adoptar su propia decisión y a alcanzar su nombre distinto en la comunidad?

Las fichas personales, en donde el adolescente va escribiendo sus notas, tienen el valor de hacer conscientes - sus reflexiones, sus experiencias, sus decisiones y sus fallos su inconstancia y su buena voluntad. A fin de año, él mismo, - al ver sus pensamientos escritos, medirá sinceramente su evolución interior, a través de ellos.

No es difícil para un adolescente escribir lo que siente. Vimos que el sentimiento religioso por un lado, y por otro el descubrimiento de su intimidad, dan la posibilidad de tratar en ambos aspectos, temas que responden adecuadamente a sus necesidades profundas.

El P. Estepa, por ejemplo, ha elaborado en el curso que llama "Al encuentro de la vida", un conjunto de temas -

que resultan de gran interés para los adolescentes.

Los ha dividido de la siguiente manera:

Primer trimestre

- 1 Crecer
- 2 ¿Libres?
- 3 La alegría de hacer algo útil
- 4 Llegar a ser alguien
- 5 ¿Y para qué esforcarnos?
- 6 Navidad

Segundo trimestre

- 7 ¿Dónde está el hombre feliz?
- 8 La guerra
- 9 El hambre
- 10 ¿Para qué sirve el cuerpo?
- 11 El dinero
- 12 Un solo camino: Jesucristo
- 13 Pascua

Tercer trimestre

- 14 ¿Podemos vivir solos?
- 15 ¡Cómo vivir con los demás!
- 16 Entregarse
- 17 Un cristiano
- 18 Fiesta de renovación

Los esquemas de la clase, vienen con una orientación para el educador, y las "fichas orientadoras de la reflexión personal", para el alumno.

Por ejemplo: en el tema ¿"Podemos vivir solos"?, - en lo que se refiere al profesor, se le recuerda que los adolescentes "experimentan a menudo una sensación de soledad que se manifiesta sea en un deseo grande de huir o sea en la convicción de que nadie les comprende".

Esta experiencia, puede transformarse en egoísmo - mezquino. Por eso, este tema, para "prevenirles positivamente" que no es posible vivir solos.

La finalidad del tema, lo resume en tres puntos:

- . Deducir todo lo que debemos al prójimo y todo aquello que nos impide darnos a los demás
- . Señalar cómo la solidaridad entre los hombres tiene que ser transfigurada por la caridad para que de una mera obligación social se convierta en la expresión de la fraternidad en Jesucristo y por consiguiente, en entrada en el amor de Dios Padre a través de Jesucristo
- . Hacer ver como por una asombrosa y admirable disposición de Dios, la vida y la salvación son comunitarias.

El desarrollo del tema, comienza por una serie de preguntas sugerentes y la enumeración de las distintas formas de egoísmo, con ejemplos: en el juego; en las discusiones; en las relaciones.

Sin embargo, hay una idea central: la necesidad de la vida interior, de la que gusta al adolescente. "El hombre no puede vivir solo, pero es bueno que sepa recogerse".

Con esto, se quiere aprovechar esa característica de la personalidad del joven, para que aprenda a valorar su intimidad: "tener el corazón como una plaza pública: nunca silencio, nunca calma, es poner las condiciones para estropear y no lograr la propia vida" (pág. 14-3)

Con el título "Necesitamos todos unos de otros", - se agrupan distintos argumentos, ilustrados con imágenes cotidianas: Para vivir físicamente - Para vencer dificultades - Para construir un mundo.

Concluye con: Dios quiere que todos los hombres vivan juntos, trayendo referencias del Antiguo Testamento.

Siguen unas notas complementarias: 1) Cómo despertar el interés. Buscando en los periódicos ejemplos de solidaridad. Intercambio de ideas sobre las personas "solitarias". Sobre las cárceles".

Se sugiere el disco: Todos los chicos y chicas, de Françoise Hardi. 2) Para una mayor profundización: A través de la vida de la Iglesia: Vida de santos, vida de cristianos - ("Las ciudades de los muchachos": reunidos, estos chicos han vencido la miseria)

A través de los libros sagrados: Lázaro y el rico (Lc.16;19-31)

- El enfermo que estaba solo en la vida y nunca llegaba a las aguas curativas (Jn. 5; 5-8)
- La parábola del buen Samaritano (Lc. 10, 30)
- Narran los pasajes en que Jesús se retiraba a orar.
- Descubrir las necesidades del barrio o del pueblo. Traducir en obras el deseo de "solidaridad"
- Hechos y reflexiones - "Los hombres no son islas" de Tomás Merton.

El esquema está abierto a la realidad. A la información periodística, al momento histórico actual, a las inquietudes del joven. Siempre hay un intercambio breve de ideas con los discípulos. La ficha del alumno, correspondiente a este tema, es la siguiente:

¿ P O D E M O S V I V I R S O L O S ?

"Así como siendo el cuerpo uno, tiene muchos miembros, y todos los miembros del cuerpo con ser muchos, son el cuerpo único, así es también el Cuerpo de Cristo, que es la Iglesia. Porque también todos hemos sido bautizados en un sólo Espíritu, para constituir un solo cuerpo... Los miembros son muchos, pero uno solo el cuerpo... De esta suerte, si padece un miembro, todos los miembros padecan con él y si un miembro es honrado, todos los otros a una, se gozan" (1 Cor. 12, 12-13, 20 y 26)

Un proverbio dice: "La caridad bien entendida comienza por uno mismo".

Pero así el hombre no va muy lejos en caridad. En ese caso, el hombre busca aprovecharse de los demás, - sin ayudarles nunca en nada.

Dios no ha hecho al hombre para que viva solo. Lo ha hecho de tal forma, que tiene necesidad de los demás.

Dios no ha salvado al hombre aisladamente. Ha hecho salir de Egipto a todo un pueblo.

Por Jesucristo, ha fundado un pueblo nuevo -la Iglesia- gracias al cual somos salvador nosotros.

- . Haz un plano de tu barrio o de tu población, indicando los - nombres y domicilios de las personas conocidas por tí.
¿Te das cuenta cómo está relacionado con bastantes perso-
nas?
- . Busca y descubre en las revistas y diarios algunos ejemplos de solidaridad.
- . ¿Los cristianos tienen necesidad de vivir juntos? ¿Cuándo y por qué se reúnen?
- . ¿Has conocido a alguna persona aislada? Apúntalo. Mira si - puedes hacer algo por ella.
- . ¿Tú mismo no te sientes alguna vez solo? ¿Lo deseas para re- flexionar, para conocer mejor tu vida? pon por escrito - tus observaciones.
- . Podrías ilustrar tu fichero con alguna foto de ascenso a la montaña, en que los montañeros suben enlazados unos a otros, o alguna otra escena que muestre la solidaridad hu- mana.

"LOS HOMBRES NO SON ISLAS"

(Serie 1ª - Ficha 14)

La ficha personal, mantiene al alumno en una cons- tante atención sobre el tema desarrollado. Facilita su reflexión, le orienta para tomar conciencia de los problemas esen- ciales y de su postura ante ellos.

Con este método, hemos tenido ocasión de ver, del P. Thivollier, "Lo que Jesús veía de lo alto de su Cruz", (1) una serie de lecturas sobre los personajes de la Pasión, después de las cuales se plantean una serie de preguntas destinadas a hacer meditar, hasta qué punto estamos cerca de los caracteres de estos personajes, con sus luchas, sus cobardías, su fidelidad, su triunfo. El alumno también anota sus observaciones personales.

En cuanto a la aplicación de las reflexiones hechas en clase, tuvimos oportunidad de asistir en Brujas, a un interesante coloquio sobre "La búsqueda de Dios en la música contemporánea francesa". Primero se iban escuchando los discos, dando las referencias correspondientes sobre el autor, título, etc. Se escuchaba el disco y luego se hacían observaciones sobre la letra. El educador podía comprobar fácilmente, a través de las opiniones, la capacidad valorativa de sus alumnos.

En la clase de Religión, se había desarrollado el tema: Dios. Luego, en el coloquio, se constataba la búsqueda de Dios del hombre contemporáneo a través de sus expresiones artísticas. El próximo día, anunciarían que lo dedicarían a la Literatura.

La presencia del sentimiento religioso en el hombre, no quedaba como una consideración abstracta, separada de la realidad del siglo XX, sino que se vislumbraba en actitudes reales, en esas letras que a veces se repiten con indudable ansiedad.

(1). P. Thivollier: Ceux que Jésus voyait du haut de sa croix. Cheminements - Mensuel N° 40-41 - Fév. Mars. 1.962.

Todos estos métodos que comienzan a emplearse en la enseñanza de las asignaturas citadas, no pierden de vista - sin embargo, la parte "instructiva" y un estudio serio corona cada tema, porque no se deja sin profundizar con los textos, - fundamentalmente la Biblia y los Evangelios, como así también, la iniciación litúrgica, con clases prácticas y un nuevo punto de vista en la enseñanza.

En España, hay una serie de observaciones pedagógicas sobre esta iniciación, del P. Casiano Floristán, de la Universidad Pontificia de Salamanca.

Otro aspecto que debemos tener en cuenta, es el valor de la fé, en la enseñanza religiosa. Mosengo dice que el - desarrollo natural de la religiosidad, no es suficiente ni necesario para producir la fé y la vitalidad intelectual sobrenatural y sin embargo, constituye un fundamento útil y precioso para la solidez y fecundidad de la fé.

La enseñanza ética y religiosa, culminan en un solo objetivo: una relación personal del alma del adolescente - con Dios. A esta finalidad esencial, se orientarán los métodos y los temas a desarrollar.

- - - - -

Teniendo en cuenta las observaciones de los autores que hemos seguido en nuestra exposición, sobre la necesidad de - aplicar un método activo en la enseñanza ética y religiosa y tomando como base, las experiencias realizadas por Nosengo en este campo, presentaremos el esquema general, de acuerdo con nuestra realidad educativa. Hemos tenido en cuenta, para su aplicación, las edades de 15 a 19 años aproximadamente.

La labor formativa, como señala este autor, ha de ser orientada por un procedimiento concreto, intuitivo, inductivo y activo. Siendo por tanto, racional - inductivo, responde a la - actividad mental de la edad.

Se ha de partir del sentido moral del sujeto, en forma de conversación, haciendo observaciones concretas de la vida real, realizando pequeñas encuestas, cuyos resultados den una visión clara de la idea que los alumnos tienen de bien y mal, ley, deber, sanción, etc.

Se harán comentarios de las actitudes éticas y religiosas reflejadas en los personajes de algunas obras de la literatura contemporánea que sean más comentadas en el ambiente, buscando la comprensión de estos testimonios de nuestra época y sus limitaciones, para que los adolescentes, desarrollen su - capacidad de juicio valorativo.

Se harán comentarios de los argumentos de las películas que más hayan impresionado a los jóvenes interrogándoles sobre el "mensaje", que han captado, si los criterios con que se resuelve la problemática expuesta, reflejan realidad, si son justos o deformados y por qué.

Se dialogará a propósito de noticias periodísticas, de análisis de algunas letras de ~~canções~~ de moda, para ahondar en los temas cotidianos, de búsqueda del hombre contemporáneo. Sus conceptos de felicidad, vida, amor, Dios, pecado, muerte, etc. Las observaciones se orientarán en forma positiva y constructiva, dando sentido a los valores morales que en todo esto se encuentra, integrándolos en la finalidad última.

Todo el material reunido en la experiencia, no debe quedar como una simple constatación de hechos. Se llegará a la formulación de las leyes generales, presentando, como dice Nosengo, la actividad moral del hombre en su conjunto iluminada por un fin y coordinada por una ley armónica, suscitando el sentido vivo de la responsabilidad personal.

Proponer obras concretas, para la práctica de los "ideales" que van surgiendo a través de los temas considerados, unificándolos en el "ideal último", personal, que ha de constituir "la meta suprema de cada acción cuyo cumplimiento pueda constituir un progreso hacia él".

Presentar la moral cristiana, en su fuerza de atracción y amor, capaz de transformar la vida del hombre y de la sociedad, y no como un conjunto de normas preceptuales y restrictivas.

Hacer comprender, dice Nosengo, que el amor es el alma de todo precepto moral y que la plenitud de la observancia de la ley está en el amor.

No perder nunca de vista, el concepto que la moral cristiana está fundada sobre lo trascendente, por tanto, junto a la ilustración racional y la observación experimental, será necesario recurrir "a los motivos sugeridos por la fe" y a los datos revelados.

Buscar la conexión entre lo considerado en la clase, con la vida del educando y su ambiente, tratando de coordinar la acción formativa, con la familia, la Iglesia y las asociaciones educativas, para que la tarea realizada, pueda ser eficaz y unificada.

.

CAPITULO X

-. EL MAGISTERIO CRISTIANO.-

- 1.- La "habitación" de la persona humana en el mundo**
- 2.- El educador cristiano.**
- 3.- Mentes y almas.**
- 4.- Cristo Maestro.**
- 5.- El ideal de santidad.**

1. LA "HABITACION" DE LA PERSONA HUMANA EN EL MUNDO

Refiere Urbina (1) que las relaciones del hombre con el mundo no son solamente físicas o espacio-temporales, físicas o biológicas. El hombre se "abre" al mundo de una manera propia. La persona se relaciona con el mundo en el comprender, amar y querer. Lo propiamente personal en la manera de ser en el mundo del hombre, lo que le distingue de la manera de "estar" del cuerpo y de "vivir" del organismo, está precisamente en la comprensión de la unidad de sentido del mundo. Es el sentimiento con que la persona "se siente" afectada en su unidad personal. En la acción personal con que la persona proyecta una unidad de finalidad sobre el mundo, transformando el mundo según este proyecto personal, - para hacerlo "habitable" y disponerlo al pleno advenimiento de - la vida personal

La tercera manera de relacionarse la persona con el mundo, prosigue más adelante, puede llamarse "habitar" en el mundo. La "habitación" es, en efecto, una palabra que indica un fenómeno personal. La persona que habita una casa tiene una relación activamente personal con ella: la va construyendo, amueblando y adaptando conforme a sus propias necesidades y gustos personales.

La immanencia de la persona en el mundo y en el cuerpo tiene estos aspectos fundamentales: es un estar, un vivir, un habitar en el mundo. Esta estructura esencial de la immanencia -

(1). Urbina, Fernando: La persona humana en San Juan de la Cruz.- Instituto Social León XIII.- Madrid, 1.956. Págs. 82-3-4.

tiene varios modos de realizarse, son las distintas "formas de vida" o modos distintos de realizarse la immanencia en el mundo. Existe una manera científica de enfrentarse con el mundo, en que domina la "comprensión", del mundo; una manera técnica en que predomina la acción sobre el mundo. Una manera afectiva, cuyo término propio no son los seres puramente mundanos (materiales), sino las personas que conviven en el mundo.

Frente a todas estas "formas de vida" o actitudes de la persona en el mundo, hay otra... la estructura esencial de la "inmanencia" en el mundo da paso a una estructura que anteriormente no se manifestaba al menos con claridad: la "trascendencia" al mundo.

Es en esta relación, en la que nosotros vamos a deternarnos, porque hemos querido considerar la actitud total del hombre, abierto constitutivamente a la "trascendencia".

Cuando habíamos citado la concepción psicoanalítica y sartreana del hombre, resaltábamos precisamente su "interpretación limitativa de la estructura esencial de immanencia al mundo" (2). Es decir, que había en ellas puntos de referencia que hacían depender la persona, de "su ser en el cuerpo y en el mundo", sin apertura al mundo trascendente, en el que la persona se abre "a una forma de ser y a no ser en el mundo: a la interioridad de la persona y a Dios".

En la obra educativa, por tanto, hay una relación que va más allá de la pura immanencia, porque es relación de personas, que esencialmente se vinculan a una trascendencia, en definitiva, a Dios.

.

(1). Urbina, Fernando: Obr. cit. pág. 84.

2. EL EDUCADOR CRISTIANO

Haber tomado conciencia de esta relación, sitúa al educador ante un compromiso intransferible: preparar, como un Juan el Bautista, los caminos de la "habitación" en el mundo, para el acceso a los caminos de Dios, en la trascendencia.

Esta misión, reviste decisiva importancia, porque da un nuevo sentido a la acción educadora.

Ningún hombre persigue una finalidad más divina -afirmaba Sócrates- que aquel que dedica a educar bien no sólo a sus hijos, sino también a los hijos de los demás.

Para nosotros es más aún, es una verdadera transfiguración. Pío XII lo señaló: "Vocación sublime, gracias a la cual, el hombre, en la pobre medida de su capacidad creadora, participa en la misión del Verbo Encarnado".

Y San José de Calasanz, definía al maestro, en el proemio de sus Constituciones, "cooperator veritatis".

Al cooperar con la verdad, explica Garófia Hoz (1), el maestro reduce a unidad -en la mente de Calasanz- las cosas todas y los acontecimientos, refiriéndolos a Dios, principio de todo ser y de toda verdad, recapitulándolo todo en Cristo.

Desde esta plenitud, el educador podrá transmitir la verdad, infundir amor de lo que él ama, ser portador auténtico de los valores que los adolescentes buscan asimilar. Nada puede decepcionarles más que ver en el maestro una dualidad entre lo que enseña y realiza, entre lo que corrige y obra personalmente. El descubrimiento de actitudes convencionales, falsas, puede ponerlos -

(1). Garófia Hoz, Víctor: La profunda tarea de educar. Edic. Rialp, S.A. Madrid, 1.962.

en peligro de desertar, en la búsqueda.

El educador cristiano, necesita estar a la altura de su misión, para no frustrar los caminos o la trascendencia de los educandos a él confiados.

Para ello, debe buscar su propia autenticidad, en la lealtad hacia la Verdad esencial, como una exigencia primaria, - única e intransferible.

El educador cristiano, es ante todo, una donación, - una entrega renovada, a Dios, "de Quien viene todo fruto" y a Quien se dirige todo obrar.

Ha de llevar, transparente en él, a Cristo.

Por eso, ha de preocuparse de su propia formación. Manjón (1) decía: "¡Oh, tú que tratas de conocer y formar hombres! - mira si estás formado para ello"...

Y recordaba al maestro que lo "hermoso, grande, noble y elevado de su misión pedagógica" debía realizarlo con dos armas espirituales: la virtud y el estudio. Subrayando:

"Estás obligado, pues, a ser instruido para enseñar y virtuoso para edificar y de tal modo deben vivir en tí y en tu escuela la unidad ciencia y virtud, que enseñando eduques y educando instruyas, reduciendo toda la obra escolar a la síntesis o unidad suprema del hombre, que viene de Dios y va a Dios con todos sus actos bien dirigidos".

Y enumeraba ocho virtudes, necesarias al "buen maestro". Las virtudes cardinales, Prudencia, Justicia, Fortaleza y Templanza; y Religión, Fe, Esperanza y Caridad.

(1). Manjón, Andrés D.: Obr. cit. Páginas 23 y 25.

Sobre las cuatro primeras, dice, se levanta el edificio moral del hombre.

La prudencia, es un conocimiento práctico del entendimiento, que atiende al bien y al mal que se ha de hacer o evitar en concreto. Guía las otras facultades del hombre, para que este haga u omita lo que debe, cuando debe y como debe. Si este conocimiento, explica Manjón, lo relaciona el cristiano con lo que ha de hacer o evitar para agradar a Dios, la prudencia natural, se eleva a cristiana.

El maestro necesita de esta virtud que le guiará siempre a hacer lo que debe.

De la Justicia, que "es la virtud moral y social que inclina constantemente la voluntad del hombre a dar a otro lo que en derecho se le debe", el maestro deberá cultivar esta virtud, porque en su tarea, tendrá ocasión de rechazar el vicio de "la aceptación de personas", que siempre conduce a la injusticia.

"Obra^d como habláis", decía San Bernardo y Manjón recuerda a los maestros la necesidad de su ejemplo. "Ordénate a tí mismo, que la voz de la acción es más potente que la de las palabras, muchísimo más"... "Aprovecha el cargo y el tiempo haciendo de ellos escala para el Cielo"...

La Fortaleza, ayuda a vencer las dificultades y a superar los obstáculos que se oponen al buen obrar.

La Templanza, la virtud que nos inclina a dominar las inclinaciones y deseos sensuales que nos apartan del bien, ordenándonos por la razón, a una conducta digna, justa y sobria.

De las virtudes citadas, Manjón realiza una síntesis de sus frutos: La prudencia, señala el fin y los medios que a él conducen; la justicia enseña a cumplir los deberes para con Dios y el prójimo; la fortaleza es el vigor y la fuerza para vencer -

los obstáculos que al hacer el bien se presentan y la templanza refrena los apetitos sensuales, haciendo el alma dueña de sí, por que puede vencer las pasiones.

El educador, por tanto, poseerá virtud para poder comunicarla a su alrededor. Todos esperan del maestro, porque creen que él está capacitado para su labor, a un cierto nivel de plenitud.

La virtud de la "Religión" que nos incluye Manjón en este "bagaje" espiritual que requiere el educador, nos parece muy importante por las circunstancias actuales de general "descreimiento".

Moeller (1) indica que la obsesión de la seguridad, - la desorbitación de la idea de función y la negativa de reconocer la imagen de Dios en el hombre, convergen a la misma encrucijada. Gabriel Marcel, en numerosas ocasiones, ha hablado de esta característica contemporánea. En "Los hombres contra lo humano", dice que el deseo y el temor se ven llevados más allá de todo límite assignable; la naturaleza humana se torna cada vez más incapaz de elevarse por encima de uno y otro y de alcanzar en la oración o en la contemplación una esfera que supere las vicisitudes terrestres. El perfeccionamiento de la técnica contribuye... a hacer 9 al hombre cada vez más terrestre".

Contra esa imagen del hombre "cada vez más terrestre", ha de luchar el educador, para reemplazarla por una imagen simple mente humana, alejada de la "obsesión de la seguridad", retornando a aquel sentido infantil del misterio y la verdad.

Hasta qué punto los hombres han perdido la vivencia del misterio, que hasta a Dios, refiere Moeller, algunos creen-

(1). Moeller, Charles: Obr. cit. Tomo IV.- Cap. Gabriel Marcel.

tes le han convertido en la solución automática de todas sus dificultades. Se supone que en el mundo no existe más que lo inventariable. Todo debe "rendir" para valer algo.

Esto nos recuerda las observaciones de Antoine de - Saint-Exupéry en "Le petit prince" (1):

Las personas mayores aman las cifras.

Cuando les habláis de un nuevo amigo, nunca os preguntan sobre lo esencial. Nunca os dicen cuál es el timbre de su voz, qué juegos prefiere, si colecciona mariposas. Ellas preguntan qué edad tiene, cuántos hermanos, cuánto pesa, cuánto gana su padre; solamente entonces creen conocerlo. Si vosotros decís a las personas mayores: he visto una casa de ladrillos rojos con geranios en las ventanas y palomas en el tejado no llegan a imaginarse esta casa. Hay que decirles: He visto una casa de 100.000 francos, entonces ellas dicen ¡Qué bonita es! Así si vosotros les decís "La prueba de que el pequeño príncipe ha existido, es que era encantador, que reía y que quería^a un corderito; (cuando se quiere^a un corderito es prueba de que existe) ellos alzarán los hombros y os tratarán de niños. Pero si vosotros le - decís del planeta de donde venía es el asteroide B 612, entonces se quedarán muy convencidos y os dejarán tranquilos con sus preguntas. Son así.

No hay que quererlos mal por eso; los niños deben ser muy indulgentes con las personas mayores".

La técnica, la eficacia, el rendimiento, ha llevado - la hombre a "desnaturalizar" las relaciones más simples, como tan bien lo expresado Saint-Exupéry. Y si eso ha ocurrido en el orden de las relaciones humanas, en relación con Dios, su "rehusamiento" ha sido nefasto.

(1). Saint-Exupéry, Antoine de: Le petit Prince. Librairie Gallimard. Págs. 19 y 20.

Como dice Marcel en el citado libro: Los hombres del rehusamiento han roto con este principio superior (Dios) y en va no tratan de sustituirlo por una ficción. Pese a toda fraseología de que echamos mano para intentar conferir a estas ficciones una apariencia de ser, no constituyen, en realidad, más que un emplazamiento y una sustitución".

El maestro ha de situarse en este ambiente de "eva-sión" como el hombre que se acerca "al misterio", de esa reali-dad que es luz y presencia velada de Dios.

En L'Iconoclaste (1), hay un diálogo entre Jacques y Abel, en el que Gabriel Marcel expone su idea sobre el misterio:

Jacques: ¿Qué sabes tú del hombre?

Abel: Créeme, el conocimiento destierra, para siempre, todo aquello que cree abrazar. Quizá es el misterio lo único que reúne. Sin el misterio, la vida sería irrespirable.

Las otras virtudes que Manjón considera importantes en la personalidad del maestro cristiano, son las teológicas de la fe, esperanza y caridad.

Gabriel Marcel escribe que la fe, es la evidencia de las cosas no vistas: es la fidelidad a un misterio vivido, que se revela a los que "se hacen como niños pequeños". La "aclimatación" que renueva nuestra mirada que nos da los "ojos de la fe", al de-oir de P. Rousselet, es obra exclusiva de la luz sobrenatural.

A nosotros, sólo nos es pedido "la voluntad de no traicionar, y ser fiel". La fe es sobrenatural. Guardini ha dicho "La fe es una luz que se enciende en otra luz".

(1) Marcel, Gabriel : L'Iconoclaste, Paris, 1923. Cit. por Charles Moeller, Obr. cit. pág. 254

Moeller recuerda que es en esta "evidencia de las cosas no vistas" que se triunfa de las tinieblas que ocultan "la - sustancia de las cosas esperadas".

Marcel, plantea en "El emisario", la perspectiva de la fe que puede ser "despertada, mantenida en el suave estiaje de una gracia recibida con temblor y humildad, por el diálogo con - otro ser que no desespera de él; es un misterioso intercambio. Una fe que renace, como el Fénix, al contacto con la esperanza de otro ser".

"Esperar de alguien es darle", decía uno de sus personajes; Moeller destaca que Antoine, al esperar de Sylvie que no desespere de él, no sólo recibe algo de su prometida, ese algo que es esencial, el reflujo fontal de su fe, sino que le da las primicias de una fe que ella no posee. Y luego subraya que en todo encuentro, por caminos misteriosos, se deja entrever otro reino, - del que somos responsables. Hay seres que pueden no conocer a Cristo, y sin embargo "reconocerlo" en una sonrisa, en una amistad. Estamos sumergidos en un océano de amistad y de amor: un mar duerme en nosotros, un espejo oscuro que refleja el mundo de las constelaciones espirituales; basta una mirada para que en él se perfila un rostro. Cristo es este huésped que permanece desconocido, hasta que la sonrisa de un ser lleno de esperanza, porque está a dis-ponible para los demás, nos revela su presencia en la cámara se-cretísima que creíamos vacía.

Estas observaciones, nos permiten valorar la presen-cia de la fe en el maestro cristiano. Si, efectivamente, "el otro reino se adivina, en un reflejo sobre el rostro de aquellos que - comulgan con el prójimo", el magisterio es esencialmente tarea de "comunión" con él. El maestro "está disponible" para los demás. A través de su misión, informada por la fe, cuántas almas podrán

vislumbrar el perfil de Cristo que permanecía desconocido en sus corazones.

En cuanto a la esperanza, siguiendo a Marcel, Moeller señala que como virtud, se afirma en el rehúsamiento de desesperar ante la prueba y la cautividad; su cumbre es la paciencia crea dora. Como profecía, es una perforación del tiempo; afirma con ingenua intrepidez que "así será". Como amor, se funda en la comunión y en el encuentro, al mismo tiempo que se halla inmersa en la afirmación del Tú Absoluto, Dios.

Cuando falta la esperanza, el ser "se instala en lo irremediable"; no lo acepta, sino lo sufre de manera que permite su disolución interior. "El tiempo cerrado de la desesperación es como una contra-eternidad, una eternidad vuelta contra sí misma, la eternidad del infierno".

Para Marcel, la fascinación es la primera arma de la desesperación; la situación irremediable es literalmente petrifi^cante, porque anticipa incesantemente esa congeladora repetición de una vida clavada en lo irremediable:

"El desesperado no sólo contempla, no sólo tiene ante sí es ta repetición sombría, esta eternización de una situación en que se ve aprisionado como un barco aprisionado por los hellos; por una paradoja difícilmente concebible, anticipa esta repeti ción, la ve a cada instante, y tiene al mismo tiempo la amarga partenza de que esta anticipación no le dispensará de tener que continuar sufriendo la prueba día a día, indefinidamente, hasta la extinción que también anticipa, pero no como un remedio, sino como supremo ultraje al desaparecido, al cual su duelo ase guraba aún, a pesar de todo, una sombra de supervivencia (Homo viator).

La desesperación, está en el extremo contrario a la esperanza. Pero no debemos olvidar que también nosotros vamos cerrando, con "los saberes y las técnicas", el camino a la esperanza.

"Si permanecemos, por poco que sea, permeables a la esperanza, se debe exclusivamente a las brechas, a las fisuras que subsisten en la armadura de haber que nos envuelve; armadura hecha - de nuestros bienes, de nuestros conocimientos, de nuestra experiencia y de nuestras virtudes, quizá más que de nuestros vicios. Por estas fisuras, y sólo por ellas, puede mantenerse, - en condiciones ¡ay! de arritmia y de precariedad frecuentemente crecientes, la respiración del alma, que en todo momento corre peligro de dejarse obstruir, como se obstruyen los pulmones y los riñones" (Homo viator).

Todo parece sugerir desesperación, cuando en realidad, todo debe sugerirnos la verdadera esperanza. Era de noche, cuando los peregrinos de Emaús pidieron al Señor: "Quédate con nosotros".

La esperanza cristiana, es certidumbre de Dios; no se deja fascinar ni crispar por los "requerimientos" de activismo social ni económico. No anticipa, presuntuosamente, el "fin" de las cosas. No precipita las realizaciones. Dice Marcel:

"Un orden terrenal estable sólo puede instaurarse si el hombre conserva una conciencia aguda de su condición itinerante: esta conciencia se la da la esperanza. Aunque la situación me pareca irremediable, no me arrogaré el derecho de proclamarla como tal. Reconozco que sería presunción por mi parte validar así - apariencias. No tengo calidad para pronunciarme sobre lo que - será el futuro".

Esta esperanza, que es "no aceptación" positiva, es diferente de la rebeldía, y se acerca a la paciencia, que ante situaciones de prueba, mantiene al ser en su ritmo personal, sin trastor

narlo.

La paciencia, vinculada a la esperanza, descubre fuentes insospechadas de espiritualidad.

Ya nos habíamos referido a esta cualidad en el educador. Marcel subraya que consiste en "no intentar sustituir violentamente el ritmo del otro por el ritmo propio. A ese otro, no se le puede - tratar tampoco como a una cosa desprovista de ritmo autónomo y que, por tanto, uno podría forzar o doblegar a su antojo. Positivamente digamos que consiste en otorgar confianza a cierto proceso de crecimiento y de maduración".

El educador, cuántas veces deberá "otorgar confianza" a los educandos, a sus familias, al ambiente en general. Pero ha de amoldarse al ritmo de los demás, sin evadirse y sin anticiparse, de la misma forma que puede amoldarse a la vida de Dios en su interior, de Quien todo se espera, sin condiciones. Porque la esperanza "va más allá de la previsión y de la probabilidad".

Todo cuanto se refiere a las objeciones contra esta - virtud, proviene de "la degradación del misterio" a "problema", de la "esperanza" a "deseo", del "ser" a "haber", según Marcel.

Estas dos virtudes que hemos considerado brevemente, la fe y la esperanza, se unifican en la caridad. Cuando Marcel decía "Yo espero en tí para nosotros", ponía de manifiesto el vínculo que existe de la esperanza, "con la preocupación por los demás, enraizada en la certeza de la resurrección". Porque cada uno espera en su interior "para todos los otros en Dios".

Charles Du Bos, pudo decir "Mi vida está totalmente comprometida en otros". Este convencimiento, le llevaba a explicar - cuanto sabía en sus clases. No dejaba de darlas, hasta que "tenía conciencia de haber llevado la paz intelectual al alma de cada alumno". Su vida estaba cifrada en los demás; "debajo del amor a los su

yos, más por encima de su trabajo, la esfera inmensa de pertenencia al prójimo y no menos a las tareas nacidas de la comunidad".

La caridad, como expresa una cita de Moeller, da a la esperanza una perfección nueva, porque delata su objeto hasta las dimensiones últimas, Hace salir al hombre del cuidado - único de su salvación personal, elevándole por encima de la búsqueda queda de su propia dicha. El que ama a Dios y al prójimo con - un amor de caridad... espera verdaderamente la felicidad del - prójimo y su salvación eterna más allá de las vicisitudes del mundo.

La caridad, por tanto, unificará y perfeccionará - la obra educativa. Manjón decía que "la escuela es obra de - amor". Sin él, nada se podrá edificar con solidez.

Servir al prójimo, a impulsos de una gran caridad, es el mejor programa de un maestro y su mejor plan de vida.

.

3. MENTES Y ALMAS

El educador ejerce una tarea humana, ayuda a la formación personal de los seres que a él confían sus propias potencialidades.

Pero la creatura humana, tiene exigencias particulares, únicas. No son predisposiciones sólo físicas o psicológicas las que constituyen su ser. Estamos ante almas. El educador, en última instancia, lo es de almas.

Cuando hablamos de la educación, que es "el impulso al perfeccionamiento del hombre en formación" (1), aún nos queda trascender para qué busca el alma perfeccionarse.

Jesús adolescente nos dió una lección maravillosa de la presencia de esta vocación íntima del alma. Porque El es el Modelo de la auténtica "restauración" de lo creado, a Dios.

Nos narra el Evangelio (2) que cuando Jesús estuvo perdido y luego fue hallado en el Templo a la edad de doce años, cuando su Madre le dijo que le habían buscado, El les respondió: "¿No sabíais que debo ocuparme en las cosas de mi Padre?".

Ocuparse de las cosas de Dios, "el único necesario" de la exigencia íntima y personal de toda perfección.

Cuánto nos sugiere la expresión de este Jesús adolescente, que se re-produce en cada alma de los educandos. ¿No sabemos que ellos han de ocuparse de las cosas del Padre? ¿Les ayudamos, para que se ocupen eficazmente?

(1). Diccionario de Pedagogía Labor, tomo I, pág. 982.

(2). San Lucas, 2, 40.

Y en el comienzo de este Evangelio, San Lucas nos dice: "El Niño crecía y se fortalecía lleno de sabiduría y la Gracia de Dios estaba en El".

Ciertamente, la presencia de la gracia, que al decir de Terrien es "principio inherente y permanente en el alma, que nos - comunica un ser divino, una vida deiforme, el ser y la vida de hijos de Dios", es lo que constituye ese "crecer", no sólo en sabiduría en las almas de los educandos, sino en el crecimiento de la vida espiritual.

El educador cristiano de almas, es, como decía San José de Calasanz, "cooperador de la Verdad". Su misión, por tanto, - solicita, como tarea vital, el comunicar esencialmente la Verdad.

Cuando el diácono Felipe (Act. 8, 35) se acercó al carro en el que un esclavo iba leyendo al profeta Isaias, le preguntó: "¿Acaso entiendes lo que vas leyendo?". Y el esclavo le contestó con un profundo dejo de tristeza: "¿Cómo voy a entenderlo, si - no hay quién me lo explique?". Y Felipe entonces empezó a evangelizarle a Jesús.

Hermosa imagen de inquietud cristiana en Felipe, en misión de comunicación, y la de tristeza y reproche de quien no tiene quién se lo explique. Nostalgia de los seres, sed de Dios, y ausencia de Presentadores de Dios.

En otro pasaje del Evangelio, (Jo. 5, 6), junto a la - puerta Probática, en una piscina, nos narra San Juan, que tenía virtud curativa porque el Ángel del Señor descendía de tiempo en tiempo y agitaba el agua y el primero que bajaba después de la agitación del agua quedaba sano de cualquier enfermedad que padeciese; se encontraba un paralítico que llevaba treinta y ocho años enfermo y nadie le ayudaba a arrojarle a la piscina. Cuando Jesús, reparando - en él, le preguntó si quería curarse, el enfermo le dijo: "Domine,

hominem non habeo". Hondo reproche, sin duda, que nos debe hacer - reflexionar.

No tengo hombre. No tengo a nadie. Necesito un hombre, alguien que me alumbre.

Educador cristiano, educador de almas. ¿Los discípulos cuentan con el hombre que alumbra a Cristo, porque le lleva transparente?

.

4. CRISTO MAESTRO

"Señor, ¿a quién iremos?
Tú tienes palabras de vida
eterna".

(Jn. 6, 69)

Cristo, Palabra del Padre, Diálogo entre el Padre y nosotros. Camino nuestro a la casa de Dios, verdadero Maestro.

Es la Puerta por donde se abre nuestra immanencia a la trascendencia. Su Palabra nos ha revelado, que se hizo carne viva para que en su Encarnación viviéramos la nuestra.

Sus palabras de Vida eterna, son las que nos llevan a integrar lo temporal en el orden eterno para el cual hemos sido creados. Nuestra proyección divina encuentra su sentido en el Vivir de Cristo, adorando al Padre.

Nos dice San Agustín, que en cada uno de nosotros - está el Maestro interior, que es Cristo, iluminándonos con su - Palabra.

Descubrirle, escucharle, es el misterio de la vivencía de su Magisterio personal. Y ayudar a descubrirlo en los demás, tarea del maestro humano.

En Cristo encontraremos toda Luz.

Su Pedagogía Divina, guiará nuestros pasos en la dificil tarea de educar.

Y cuando las tinieblas a nuestro alrededor, sean demasiado densas, y la tentación de la desesperación acoja nuestra labor, en medio de nuestras propias miserias y limitaciones, sólo El podrá darnos la gracia de continuar sin desertar ante - los obstáculos que nos cierran el camino.

Cuenta San Mateo (Mc. 4, 35-41; Lo. 8, 22-25) que un día Jesús subió a la nave, seguido por sus discípulos. Se produjo entonces en el mar una agitación grande, tal que las olas cubrían la nave; pero El entretanto dormía, y acercándose, le despertaron diciendo: Señor, sálvanos que perecemos. El les dijo: ¿Por qué teméis, hombres de poca fe? Entonces se levantó, increpó a los vientos y al mar y sobrevino una gran calma...

Hermosa lección divina. Cristo dominando los elementos; el mar y los vientos sometidos a Dios.

Del siglo I al siglo XX, no ha variado esta perspectiva. Por eso, nuevamente, los elementos de la naturaleza, y la técnica, su fruto en manos del hombre, deben volver a su itinerario perdido.

Cristo es Amor. Cristo sometió los elementos desbordados, y después renació la calma. Fue el triunfo del Amor sobre la naturaleza creada.

En estos momentos de desbordamiento natural, esperemos en Cristo. Que su Amor domine la técnica, los elementos desbordados, como aquella noche de la tempestad calmada...

Y no sólo el cosmos. Sino nuestras propias tempestades. Es tanto lo que el educador debe afrontar...

Cristo Maestro. Modelo de maestros. Somos, por su luz, maestros. ¿Cómo no pedirle que el Amor domine y calme nuestras propias tormentas interiores? ¿Cómo no esperar en El, la liberación de nuestro espíritu, por la Verdad?

Varios autores, nos hablan del "silencio de Dios" -- en los tiempos actuales. Está dormido, Cristo, mientras la nave se agita...

Tengamos Fe. El está presente. Aunque su presencia esté velada.

La carne y los criterios humanos, nos ha ocultado - su rostro. Por eso hemos necesitado esta prueba, para poder reconocerlo en lo que Es.

Moeller recuerda que fué preciso que Cristo desapareciera según la carne para que los apóstoles le reconocieran según el espíritu; cuando el fuego de Pentecostés les encendió con su llama viva, tuvieron la impresión de ver, de oír por primera vez a Cristo: fué entonces cuando comenzó la salvación del mundo por la predicación apostólica.

Estas tinieblas que pone a prueba la presencia, es también instrumento de esta presencia.

¿Acaso no vivimos en un clima general de una "inmensa nostalgia de Dios"?

.

5. EL IDEAL DE SANTIDAD

"Pues lo que Dios quiere es
nuestra santificación".

(1ª Tesal. 4, 3).

En uno de sus libros, decía León Bloy: "Sólo hay una -
tristeza, y es la de no ser santos".

Significaba sin duda, que la santidad era la única ale-
gría verdaderamente permanente, una realidad que en su carencia, -
llevaba la insatisfacción de la tristeza.

La santidad es una manera de vida nueva, sobrenatural,
de vivir la trascendencia. Es la conciencia de la vida divina en -
nosotros, por tanto, el adecuarnos, consecuentes a esa luz de Fe -
que está en nuestra intimidad.

Es una "implantación" de lo divino en nuestra naturaleza
humana, y por obra de la gracia nos transforma a su manera.

Es una disposición, por otra parte, personal y libre -
del Yo, para que obre Dios en nosotros esa transformación. Un dejar
se poseer de Dios.

Esta santidad, implica una modificación en el "habitar"
habitual del mundo; significa una preparación ascética, una valora-
ción nueva, sin dependencia a las instancias de la suma inmanencia.
Se requiere una "distancia" previa a las cosas que no son Dios, pa-
ra no impedir su obra.

Dice López Ibor (1), que el hombre toma una distancia

(1). López Ibor, J.J.: Lecciones de Pedagogía Médica.- Fascículo I.-
Madrid, 1.957.- Pág. 32.

respecto a lo que tiene en torno, porque es capaz de establecer una lejanía y de hecho la tiene precisamente porque es capaz de renunciar.

En esta renuncia de las cosas libremente querida, por un ideal más pleno, el Yo va perdiendo su "inflación" humana, de desapareciendo para su dependencia immanente. Pero no es el "vacío" del "yo" psicoanalizado, que tiene la impresión de su propia disolución, sino que aquí su luz desaparece, como decía San Juan - de la Cruz, como desaparece la luz de las estrellas cuando aparece el sol.

La santidad cristiana, que comienza por la conciencia de esa vida divina en el alma, y continúa "de claridad en claridad" desde una "nueva creación", hasta el crecer sin medida, hacia la dimensión de su infinito individual y personal, es de Presencia de Amor y de Luz.

-oooooOooooo-

C O N C L U S I O N E S

Nuestro tema nos ha llevado a considerar variados aspectos de la realidad educativa, para contrararlos en una inquietud: la necesidad de incluir la enseñanza ética y religiosa en los programas de nuestra educación nacional.

Para ello, no hemos temido apelar a los testimonios más variados, porque la Pedagogía es una ciencia abierta al aparte de todas las ciencias, desde la Teología hasta la Psicología. La realidad del mundo contemporáneo además, nos invita a contemplar fronteras más amplias. La excesiva especialidad, puede hacer perder de vista la totalidad del objetivo...

Hemos preferido presentar una problemática, tal como aparece ante nuestros ojos: compleja, como la realidad del hombre en que se afirma.

Nuestro objetivo, ha sido el adolescente en formación, con su psicología y sus inquietudes: con el despertar de su conciencia personal, sus valores vitales, su vida intelectual y afectiva, su dimensión espiritual. Hemos insistido precisamente en esta dimensión.

Nosotros nos hemos referido al alma del adolescente, porque creemos en su realidad encarnada; en su presencia vivificante, en su creación irrepetible. No hemos hecho reservas para tratar el problema espiritual del adolescente de nuestra época contemporánea.

El perfil del adolescente, lo hemos presentado en el devenir histórico, en una realidad continental, con características propias, de profunda raigambre hispánica. Por eso hemos mencionado las grandes líneas del pensamiento contemporáneo que influyen nuestro hacer e informan nuestras costumbres.

La vida del adolescente está enmarcada en una comunidad familiar y social. En cierta manera refleja sus formas, limitaciones y grandezas. La comunidad escolar, es sólo una parcela del ámbito social en el que el educando desarrolla su existencia.

A través de estas referencias, hemos ido uniendo -

puntos coincidentes: la presencia del problema de Dios en el - hombre contemporáneo; la realidad del bien y del mal en la con - dueta humana; la opción libre y responsable del hombre y su par - ticularización en el adolescente y sus proyecciones educativas

Teniendo en cuenta esta circunstancia, la tarea edu - cativa implica una relación entre educando y educador. Hablar de formación del adolescente, es hacer referencia a una forma de educación, a un maestro. Sin él no podemos pensar en ningún proceso educativo. Por eso hemos incluido la personalidad del educador, como elemento esencial de esta obra espiritual de co - municación virtuosa.

Con estos datos, entramos en el terreno de la ense - ñanza ética y religiosa, mencionando algunos métodos que han - comensado a aplicarse respondiendo a las necesidades espiritu - les de los jóvenes y teniendo en cuenta la personalidad en for - mación.

Finalizamos con una referencia al magisterio cris - tiano y a la figura de Cristo Maestro, como inspiradora y razón de la labor educadora.

Este camino recorrido, nos ha confirmado en la in - quietud inicial y nos ha hecho reflexionar sobre la responsabi - lidad que pesa cuando se permite esta ausencia de Dios en la - enseñanza.

Nuestro estudio no ha descubierto nada nuevo. He - mos afirmado la necesidad de la presencia de Dios en nuestra educación, verdad vieja y eterna que se renueva con distintos - matices a través del tiempo que pasa.

Sólo hemos querido hacer recordar esta verdad que

se olvida ; el hombre es creatura de Dios y sólo Dios es su destino, camino y plenitud . La evasión de su signo divino , le destruye y decapita

Y lo hacemos con la esperanza que nuestra escuela encuentra su luz y nuestros alumnos no frustren en ella la vocación divina de sus almas . -

B I B L I O G R A F I A

Adam, Karl: Jesucristo.- Editorial Herder.

Actas y Trabajos del Primer Congreso Nacional de Psicología.- VIII Reunión Anual.- 15-20 Abril 1.963. Madrid.

Actas y Trabajos de la IX Reunión Anual.- Barcelona, 14-17 Mayo 1.964.

Agustín, San: Confesiones.- Colección Austral.- 4ª Edición Nº 1.199.- Espasa-Calpe, S.A.

Aquino, Santo Tomás de: Suma Teológica.- Tratado del hombre (1 q. 75-102).
Tratado del gobierno del mundo (1 q. 103-119).

Aranguren, José Luis: Ética.- II Edición.- Revista de Occidente, Madrid.

Arévalo, Juan José: La adolescencia como evasión y retorno.- Instituto de Didáctica.- Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, 1.941.

Arintero, Juan G.O.P.: La evolución mística.- Biblioteca de Autores Cristianos.- Madrid, 150.

Aristóteles: Metafísica.- Espasa-Calpe, S.A.

Artículos: de "El Ciervo".- Año XIV.- N° 131.- Enero 1.965.- de "Ya" y "A.B.C."

Athayde Tristán de: Las cinco edades del hombre.- Editorial Difusión, S.A.
Bs. As.

Beckett, Samuel: La última cinta.- Acto sin palabras.- Colección Vos-Imagen.- Serie Teatro - 5 - Aymá, S.A. Editora.- Barcelona.

Belorgey, Godofredo Dom, O.C.S.O.: La humildad según San Benito.- Edit.
El Perpetuo Socorro, 1.962.

Benito, San: Regla.- Biblioteca de Autores Cristianos.- Madrid MCMLIV.

Berger, Gastón: Tratado práctico de análisis del carácter.- Librería El Ateneo.- Edit. Bs. As.

Bonamín, Victorio Manuel Mous.: Nuevos aportes al estudio del hombre argentino.- Conferencia - Bs. As. 1.961.

Bordón: Revista de la Sociedad Española de Pedagogía.- Instituto San José de Calasanz. N° 74.- Febrero 1.958. N° 74.- Febrero 1.958.

Bover, José M. P., S.I.: Las Epístolas de San Pablo.- Versión del texto original, acompañada de comentario.- 4ª edición. Edición Balmes.- Barcelona, 1.959.

Calasanz Bau: Biografía crítica de San José de Calasanz.- Edit. Bibliográfica.- Textos E. P. Barquillo, 8. Madrid, 1.949.

Camus, Albert: Teatro.- Editorial Losada, Bs. As.

Cantares Tradicionales de Tucumán (Antología). Recogidas y anotadas por
 Juan Alfonso Carriso.- Espasa-Calpe, Argentina.-
 Bs. As.- Méjico

Capdevila, Arturo: El libro del Bosque.- Versos de Meditación. Editorial
 Guillermo Kraf. Ltd. Bs. As.

Caruso, Igor A.: Análisis psíquico y síntesis existencial.- Barcelona.
 Editorial Herder, 1.958.

Carro Martínez, Antonio: Derecho Político.- Madrid, 1.959. Universidad
 de Madrid.

Cattegno, Caleb: Introducción a la Psicología de la afectividad y la educa-
 ción para el amor.- Espasa Calpe, S.A. Madrid, 1.962.

Centelles, Julián, S.C.H.P.: San José de Calasans: Su obra.- Escritos.
 Biblioteca de Autores Cristianos.

Colección "Nuevo Horizonte": El nuevo horizonte ibero-americano.- Madrid.

Combes, Andrés Psychanalyse et spiritualité.- E'ditions universitaires. -
 Bruxelles.- París.

Cruz San Juan de la: Obras completas.- Biblioteca de Autores.Cristianos.-
 Madrid, 4ª Edición.- MCMLX.

Darío, Rubén: Cantos de vida y esperanza.- Décima edición.- Colección Aus-
 tral.- Espasa Calpe, S.A.

Dawson, Christopher: Hacia la comprensión de Europa.- Biblioteca del pen-
 samiento actual.- Ediciones Rialp.- Madrid, 1.953.

De Hovre, F.: Pedagogos y Pedagogía del Catolicismo.- Ediciones Fax. Madrid.
 Editorial Poblet.- Bs. As.- 1.945.

Dempsey: Freud, Psicoanálisis, Catolicismo.- Barcelona. Edit. Herder, 1.961.

Derisi, Octavio Nicolás: Los fundamentos metafísicos del orden moral.- Segunda edición corregida y aumentada. Instituto "Luis Vives" de Filosofía. Madrid, 1.951.

Derisi, Octavio Nicolás: La persona, su vida, su mundo.- Ministerio de Educación.- Universidad de La Plata.- Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Instituto de Filosofía, 1.950.- La Plata.

Derisi, Octavio Nicolás: Tratado de Existencialismo y tomismo. Emecé editores, S.A.- Bs. As. 1.956.

Derisi, Octavio Nicolás: Filosofía de la cultura y de los valores. Emecé Editores.- Bs. As.- 1.962.

Duhr, José, S.I.: El arte de las artes: educar un niño.- Studium. Madrid Bs. As. 1.954.

Estudios Filosóficos: Revista.- 33.- Mayo-Agosto.- 1.964.- Las Caldas de Besana (Santander).

Flügel, J.C.: Psicoanálisis de la familia.- Biblioteca de Psicología. Profunda.- Editorial Paidós.- Bs. As. 1.952.

Foerster, Friedrich: Instrucción ética de la juventud.- Edit. Labor, S.A. Barcelona.- Madrid.- Buenos Aires.

Freud, Anna: El Yo y los mecanismos de defensa.- Edit. Paidós.- Bs. As.

Freud, Sigmund: Psicología de las masas y análisis del Yo.- Obras Comple

tas.- Tomo IX.- Santiago Rueda, Edit. Bs. As.

Freud, Sigmund: Esquema del Psicoanálisis.- Biblioteca de Psicoanálisis de la Asociación Psicoanalítica Argentina.

Furlong, Guillermo, S.J.: La tradición religiosa en la Escuela Argentina.- Ed. Theoria. 1.957.

García Hoz, Victor: Principios de Pedagogía Sistemática. Ediciones Rialp, S.A. - Madrid, 1.962.

García Hoz, Victor: La tarea profunda de educar, Ediciones Rialp, S.A.- Madrid, 1.962.

García Hoz, Victor: Pedagogía de la lucha ascética.- Biblioteca del Pensamiento actual. Madrid.

García Yagüe, Juan: Familia y personalidad.- Publicaciones Españolas.- Madrid.

Garrigau, Lagrange, O.P.: El realismo del principio de finalidad Delebec, Ediciones Desclée de Brouwer. Bs. As.

Gavrilov, R.: El psicoanálisis a la luz de la reflexología.- Editorial Paidós.- Bs. As.

Gide, André: El inmoralista.- Argos.- Bs. As.- 4ª edición.

Gide, André: Si la semilla no muere... (Autobiografía).- Losada, S.A. - 3ª edición.

Gillet, P.: El valor educativo de la moral católica.- Saenz de Jubera Hnos., Editores.

Gnocchi, Carlos: ¿Cómo educar el corazón?.- Madrid-Sociedad de Educación, Atenas.

Graf, Ricardo: Hacia la santidad.- Sociedad de Educación.- Atenas. Madrid.- 2ª edición.

Grensmann, Wilhelm: Problemas y figuras de la literatura contemporánea.- Editorial Gredos, Madrid. 1.963.

Greef, Etienne de: Notre destinée et nos instincts.- Présences Plon.- París.

Gruber, Alois: La pubertad, desarrollo y crisis.- Edit. Herder.- Barcelona.

Guillet, M.S.: La educación de la conciencia.- Consejo Superior de Investigaciones Científicas.- Instituto de Pedagogía "San José de Calasanz".- Serie B, N° I.

Guittard, Louis: Pedagogía religiosa de los adolescentes.- Studium.- Bailén 19 - Madrid.

Hildebrandt, Dietrich von: Nuestra transformación en Cristo.- 2ª edición, tomos I y II.- Edic. Rialp, S.A.- Madrid.

Hirschberger, Johannes: Historia de la Filosofía.- Tomo II. Edad Moderna, Edad Contemporánea.- Edit. Herder.- Barcelona, 1.956.

Iberoamérica, La Iglesia ante sus problemas.- Secretariado de
Semanas Misionológicas.- Burgos, 1.963.

Ingenieros, José: Hacia una moral sin dogma.- Bs. As. 2ª edición.

Jiménez, Juan Ramón: Colección Universal.- Segunda Antología poé-
tica (1.892-1.918).- Espasa-Calpe, S.A. Núms
688-691; Madrid, 1.956.

Kolnai, Aurele: La divinización y la suma esclavitud del hombre
2ª edición.- Madrid.

Knapp, Robert: Orientación escolar.- Ediciones Morata.- Fundación
de Javier Morata.- Madrid.

Lain Entralgo, Pedro: Teoría y realidad del otro. Revista de -
Occidente.- Madrid, 1.961.

Leclercq, Jacques: Las grandes líneas de la Filosofía moral, 2ª
edición.- Biblioteca Hispánica de Filosofía.

Leoreo, Eloy: Sabiduría de un pobre.- Edición Morava, 2ª edición,
S. L. - Serrano, 23. Madrid.

Lejay, Denise: Le temps seul est perdu dont l'amour est absent.-
Gar Grahouzine.- Lyon, 1.963.

Les conférences de L'école des parents.- Année 1.950-51.- Sepbre.
nº 9.

López Ibor, Juan José: La ventura humana.- Ediciones Rialp, S.A.
Madrid, 1.965.

López Ibor, Juan José: Carta al padre - Colección Punto y aparte -
Ensayos P.P. E - N° 34

López Ibor, Juan José: Rasgos neuróticos del mundo contemporáneo.
Ediciones de Cultura Hispánica.- Madrid,
1.964.

López Ibor, Juan José: Lecciones de Psicología Médica.- Fascícu-
lo I. Madrid, 1.957.

López Ibor, Juan José: Lecciones de Psicología Médica.- Volumen
II.- Editorial Paz Montalvo. Madrid, 1964.

López Ibor, Juan José: La agonía del psicoanálisis.- Colección
Austral. N° 1.034.

López Ibor, Juan José: El español y su complejo de inferioridad.
Edit. Rialp, S.A.- Madrid, 1.960.

López Ibor, Juan José: El descubrimiento de la intimidad y otros
ensayos. Edit. Aguilar.- Madrid, 1.958.

López Ibor, Juan José: Higiene mental y trabajo escolar - Artículo
de Cuestiones Didácticas y Organización Escolar
Ministerio de Educación

López Prieto, Ramón: Cómo funciona nuestro sistema nervioso. Edic.
Rialp.- S. A.- Madrid.

Luppié Robert de: Albert Camus.- Editorial "La Mandrágora".-Bs. As.

Manjón, Andrés: El Maestro Mirando hacia dentro.- Imprenta: Escue-
la del Ave María, 2ª edición. - Granada.

Mañach, Jorge: Dewey y el pensamiento Americano.- Cuadernos Taurus
Madrid.

Marañón, Gregorio: Amiel.- Espasa Calpe, 7ª edición, 1.958.

Marcel, Gabriel: La sabiduría en la edad técnica.- Colección Ate
neo 1.965.

Marcel, Gabriel: Teatro.- Editorial Losada, S.A.- Bs. As. 2ª edi-
ción.

Maritain, Jacques: Filosofía Moral.- Ediciones Morata. Fundación
de Javier Morata.- Madrid.

Maritain, Jacques: Los grados del saber.- Tomos I y II Desobec.-
Ediciones Desobec de Brouwer.- Bs. As.

Millán Puelles, Antonio: Fundamentos de Filosofía.- Ediciones
Rialp, S.A.- Madrid, 1.958.

Mira y López, Emilio: Doctrinas psicoanalíticas.- Exposición y
valoración crítica.- Kapelusz, Editores.-
Bs. As.

Moeller, Charles: Literatura del siglo XX y cristianismo.- I -
Editorial Gredos.- Madrid, 2ª edición.

Montilla, Francisca: La influencia de la educación en la vida
sobrenatural.- Madrid, 1.959.

Morgan, J.: Psicología del niño y del adolescente.- Edit. Labor,
1.957.

Neumann, Erich: Psicología profunda y nueva ética.- Compañía Ge-
neral Fabril Editora.

Nosengo Gesualdo: La persona humana y la educación - Ministerio
de Educación Nacional - Biblioteca de Enseñanza Media
Nosengo, Gesualdo: La educación moral del joven.- Edit. "Razón y

Fe".- Zurbano, 80. Madrid.
 Nosengo, Gesualdo; El adolescente y Dios - Ministerio de Educación
 Nacional - Biblioteca de Pedagogía de Enseñanza Media. -
 Multin, G: Psicoanálisis y concepción espiritualista del hombre
 Biblioteca Nueva.- Madrid, 1.956.

Pablo VI: Ecclesiam Suam.- Ediciones Paulinas.

Pfister Oskar: El psicoanálisis y la educación.- Biblioteca Pe-
 dagógica.- Editorial Losada, S.A.- Bs. As. 1.953.

Piaget, Jean: Petersen, Peter, Wodhouse, Helen, Santullano, Luis:
 La nueva educación Moral.- Edit. Losada, S.A.-Bs. As.

Pigam, José M. - Córdoba, J.: El test de la expresión desiderati
 va en el estudio de la personali-
 dad.- Comunicación presentada al
 IX Congreso Internacional de Psi-
 cotecnia.- Berna, Sepbre. de 1.959.

Pinillos, José Luis: Introducción a la Psicología contemporánea.
 Consejo Superior de Investigaciones Cientí-
 ficas.- Instituto "Luis Vives" de Filoso-
 fía.- Madrid, 1.962.

Pío XI: Encíclica "Divini illius Magistri".- Colección Encícli-
 cas y Documentos Pontificios.- 4ª edic. págs. 916-940.
 Publicaciones de la Junta Técnica Nacional.- Madrid, 1955.

Pío XII: "La conciencia cristiana como objeto de la educación".
 Radiomensaje del 23 de Marzo de 1.952.

Pío XII: Sobre el concepto de la ley moral (del discurso promun-
 ciado por Su Santidad el 12 de Abril de 1.952 a las J6

venes de la "Federación Mundial de las Juventudes Femeninas Católicas").

Pío XII: Discurso de Su Santidad al Congreso de Psicoterapia y Psicología Clínica. (13 Abril de 1.953).

Plus, Rad, S.J.: Cristo en nosotros.- Editorial Librería Religiosa. Barcelona, 5ª edición.

Psicología escolar: Grupo de psicólogos escolares.- 1.958.

Quiles, Ismael, S.J.: Sartre y su existencialismo.- Colección Austral.- Espasa-Calpe Argentina, S.A. - Bs. As.- México, 1.952.

Redén y Ryan: Filosofía Católica de la educación.- Ediciones Morata. Fundación de Javier Morata. Madrid.

Revista Española de Pedagogía.- Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Patronato "Raimundo Lulio". Abril-Septiembre, 1.959. Nº 66-67.

Rof Carballo, Juan: La estructura del alma en Santa Teresa.- Revista de Espiritualidad.- 22.- 1.963.- 413-431.

Rof Carballo, Juan: Idea del hombre, medicina y sociedad.- Revista de la Universidad de Madrid.- Nº 37. Vol. X.

Rosier, A: Le problème des aptitudes en vue de l'orientation.- Les conférences de l'école des parents.- 1.958-51 Nº 9.

Rubert y Candau, José Mª: Fundamento constitutivo de la moral.

Ediciones "Verdad y Vida".- Madrid, 1.956.

Ruiz Amado, Ramón, S.J.: La educación Moral.- Editorial Librería Religiosa. Barcelona, 1.931.

Saint-Exupéry, Antoine de: Le petit Prince.- Nrf. Gallimard.

Sánchez Buchón, C.: Curso de Pedagogía.- Colección Poveda.

Sántha, György, S.C.H.P.; Aguilera, César; S.C.H.P. Gentellos, Julián, S.H.P.: San José de Calasanz - Su obra, escritos - Biblio-
teca de Autores Cristianos

Sartre, Jean Paul: Teatro.- Editorial Losada, S.A. - Bs. As.

Sepich, Juan R.: Introducción a la ética.- Emecé Editores, S.A.
Bs. As.

Sertillanges, A.D.: El problema del mal.- Ediciones y publicaciones Españolas, S.A.: E.P.E. S.A.- Madrid
MCMLI.

Sófocles: Antígona.- Traducción del Dr. Genaro Godoy.- Facultad de Filosofía .- 1.951. Chile.

Suárez Rodríguez, José L.: Breviario del educador.- Consejo Superior de Investigaciones Científicas.- Instituto San José de Calasanz
Madrid, 1.959.

Tagore, Rabindranath: Sadhana, o la vía espiritual seguida de los poemas de Kabir.- Editorial Afrodiseo Aguado, S.A.- Madrid.

Tagore, Rabindranath: Tránsito.- Edit. Aguilar.

- Tesson; Nodet; Pasche; Bevinaert; Carusso: Psicoanálisis y conciencia moral.— Ediciones Studium de Cultura. — Madrid, Bs. As.
- Tihamer, Toth: Creo en Dios. Sociedad de Educación Atenas.— Madrid, 5ª edición.
- Tihamer, Toth: Energía y Puresa.— Atenas.— Madrid, 1.958.
- Tihamer, Toth: Cristiano en el siglo XX.— Atenas.— Madrid, 1.951.
- Tisset, José: La vida interior.— Editorial Herder.
- Taulmin E. Stephen: El puesto de la razón en la ética.— Revista de Occidente.— Madrid.
- Unamuno, Miguel de: Vida de Don Quijote y Sancho.— Espasa-Calpe, S.A.
- Urbina, Fernando: La persona humana en San Juan de la Cruz. Instituto Social León XIII.— Madrid, 1.956.
- Urteaga, Jesús: El valor divino de lo humano.— Colec. Patmos Edit. Rialp, S.A. Madrid.
- Vaca, César. O.S.A.: Psicoanálisis y Dirección Espiritual.— Ediciones "Religión y Cultura".— Madrid, 1.952.
- Vaca, César: Ensayos de Psicología Religiosa.— Ediciones Religión y Cultura.— Madrid, 1.958.
- Vanni Rovighi, Sofia: Introducción al estudio de Kant.— Ediciones Fax.— Madrid.

Viscarra Zacarías de: La vocación de América.- Librería de A. García Santos. 1.933.

Wallenstein, Anton: La educación del niño y del adolescente.- Biblioteca Herder.- Sección de Pedagogía.- 1.957.

Webert, J.: Saint Thomas D'Aquin.- Le Génie de L'ordre
Les Éditions Denöel et Steele.- Paris.- 1.934.

Wilde, Oscar: El ruiseñor y la Rosa: Cuentos.- Poemas en prosa Colección Austral.- Espasa Calpe, 9ª edición.

Willmann, Otto: Teoría de la formación humana.- Tomo II.- Instituto "San José de Calasanz" de Pedagogía.- Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

Zaragüeta, Juan: Vocabulario Filosófico.- Espasa Calpe, S.A.

Zbinden - Böhler - Werblowsky - Sehar - Rudin - Blum - Jung: La conciencia moral.- Tribuna de la Revista de Occidente.
Madrid.
